المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة حائل
وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي
مركز النشر العلمي والترجمة



جامعة حائل
University of Ha'il

الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية

إعداد
د. عبد الله بن محمد البطي

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة حائل
وكالة الجامعة للدراسات العليا
والبحث العلمي
مركز النشر العلمي والترجمة



جامعة حائل
University of Ha'il

الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية

د.عبدالله بن محمد بن عبدالله البطي

١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

البطي ، عبدالله محمد

الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. عبدالله محمد البطي.

– حائل ، ١٤٣٦هـ

٣١٤ص ؛ ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٤-٤-٩٠٤٥١-٦٠٣-٩٧٨

١ – الإدارة التربوية – السعودية. ٢-الكفايات التعليمية أ. العنوان

ديوي ٣٧١.٢٠٠٩٥٣١ ١٨٣/١٤٣٦

رقم الإيداع: ١٨٣/ ١٤٣٦

ردمك: ٤-٤-٩٠٤٥١-٦٠٣-٩٧٨

سلسلة رسائل الدكتوراه المختارة لأعضاء هيئة التدريس

الطبعة الأولى

1436 -2015

المحتويات

المحتويات .... هـ
فهرس الجداول .... ز
مقدمة الكتاب .... م
الفصل الأول: مدخل الدراسة ١
المقدمـــــة ٣
مشكلة الدراسة ٧
أهداف الدراسة ٩
أهمية الدراسة ٩
أسئلة الدراسة ١٠
حدود الدراسة ١١
مصطلحات الدراسة ١١
الفصل الثاني: الدراسات السابقة ١٥
القسم الأول: دراسات تتعلق بمديري التعليم وإدارتهم ١٨
القسم الثاني: دراسات تتعلق بكفايات مديري التعليم ٢٦
القسم الثالث: دراسات تتعلق بالكفايات بشكل عام ٣٩
التعليق على الدراسات السابقة ٥٦
الفصل الثالث: الإطار النظري للدراسة ٥٩
أولاً: القيادة الإدارية ٦١
ثانياً: إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية ٨٨
ثالثاً: كفايات مديري التعليم وأساليب تنميتها ١٠٧

أ. الكفايات ١٠٧
ب. كفايات مديري التعليم ١١٥
ج. أساليب تنمية كفايات مديري التعليم ١١٦
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة ١٤٧
منهج الدراسة ١٤٩
أسلوب دلفاي ١٥٢
مجموعة الخبراء في أسلوب دلفاي ١٥٥
إجراءات الدراسة ١٥٦
أداة الدراسة ١٦٠
صدق أداة الدراسة ١٦٣
ثبات أداة الدراسة ١٦٤
جميع البيانات ١٦٤
مجتمع الدراسة ١٦٦
خصائص الفئة المستهدفة من مجتمع الدراسة ١٦٨
الأساليب الإحصائية ١٧٠
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ١٧١
تمهيد ١٧٣
الفصل السادس: خلاصة الدراسة وتوصياها ٢٨٩
خلاصة النتائج ٢٩١
ثانياً: نتائج النتائج ٢٩٤
ثالثاً: توصيات الدراسة ٣٠١
المقترحــات ٣٠٤

المراجـــــع ٣٠٥
المراجع العربية ٣٠٥
المراجع الأجنبية ٣١١

فهرس الجداول

رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
٥	أعداد الطلاب والمدارس والمعلمين	١
٥	أعداد الطالبات والمدارس والمعلمات	٢
١٥٦	مجموعة الخبراء في أسلوب دلفاي	٣
١٦١	توزيع كفايات مديري التعليم ونسبتها المئوية	٤
١٦٣	توزيع أساليب تنمية كفايات مديري التعليم ونسبتها المئوية	٥
١٦٤	معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة	٦
١٦٦	١- عدد الاستبانات الموزعة والصالحة من العائدة	٧
١٦٧	أعداد أفراد الدراسة والمستجيبين منهم	٨
١٦٨	توزيع الفئة المستجيبة من أفراد الدراسة وفقا للمؤهل العلمي	٩
١٦٩	توزيع الفئة المستجيبة من أفراد الدراسة وفقا لسنوات الخدمة مديرا للتعليم	١٠
١٦٩	توزيع الفئة المستجيبة من أفراد الدراسة وفقا للقطاع التعليمي (بنين/بنات)	١١
١٨٧	عدد الكفايات في الجولات الثلاث ونسبتها المئوية	١٢
١٩٠	نوع اتفاق الخبراء على الكفايات والأساليب	١٣
١٩٧	عدد الأساليب في الجولات الثلاث ونسبتها المئوية	١٤
١٩٩	توزيع درجة أهمية الكفايات	١٥

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
١٦	أهمية الكفايات وتوافرها من حيث المجالات والمحاور	١٩٩
١٧	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الشخصية في المجال الأول: التصور والإدراك	٢٠٥
١٨	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الشخصية في المجال الثاني: السمات والأخلاق	٢٠٨
١٩	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات القيادية في المجال الأول: القيادة	٢١٠
٢٠	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات القيادية في المجال الثاني: التغيير والتطوير	٢١٣
٢١	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات القيادية في المجال الثالث: اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٢١٦
٢٢	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الأول: الأهداف واللوائح والسياسات	٢١٩
٢٣	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الثاني: التخطيط والتنظيم	٢٢٢
٢٤	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الثالث: الاتصال وتقنية المعلومات	٢٢٥
٢٥	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الرابع: العلاقة بالمجتمع	٢٢٩
٢٦	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الخامس: الشؤون المالية والتجهيزات	٢٣٢
٢٧	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الأول: الإشراف التربوي والمتابعة	٢٣٤

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
٢٨	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الثاني : العاملون (من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين وإداريين)	٢٣٨
٢٩	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الثالث : الطلاب	٢٤١
٣٠	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الرابع : المناهج والبرامج التربوية	٢٤٤
٣١	درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الخامس : التقويم التربوي	٢٤٧
٣٢	توزيع درجة أهمية الأساليب	٢٥١
٣٣	أهمية أساليب تنمية كفايات مديري التعليم وممارستها من حيث المجالات	٢٥١
٣٤	درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الأول : اللقاءات والندوات	٢٥٦
٣٥	درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الثاني : الزيارات وتبادل الخبرات	٢٥٨
٣٦	درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الثالث : البرامج التدريبية	٢٦٢
٣٧	درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الرابع : الأساليب التثقيفية	٢٦٦
٣٨	درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الخامس : البرامج الحاسوبية	٢٧٠
٣٩	درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال السادس : الأساليب الإجرائية	٢٧٣
٤٠	العلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم ومؤهلاتهم العلمية حسب اختبار مان وتني Mann/Whitney Test	٢٨٠

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
٤١	العلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم وسنوات الخبرة في إدارة التعليم حسب اختبار مان وتني Mann/Whitney Test	٢٨٥
٤٢	العلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم والقطاع التعليمي (بنين/بنات) حسب اختبار مان وتني Mann/Whitney Test	٢٨٧

مقدمة الكتاب

إن النهوض بالتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يتطلب تطوير مختلف عناصر العملية التربوية، من مدارس، ومناهج، وهيئة تدريسية، وإدارة مدرسية، وإشراف تربوي، وإدارات تعليم. ولعل تطوير إدارات التعليم يحظى بأولوية خاصة؛ نظرا للدور الكبير الذي تضطلع به هذه الإدارات، وحجم الفئات التربوية والاجتماعية التي تتأثر بها وبأدائها. وفي هذا السياق أصبح تطوير إدارات التعليم في المملكة مطلبا أساسيا للتنمية الشاملة؛ لأن التطوير يعني زيادة فاعلية هذه الإدارات والمؤسسات التعليمية التابعة لها. وهذا التطوير لإدارات التعليم لا يقوم به إلا مديرون مؤهلون يتمتعون بكفايات عالية تشمل مهارات ومعارف واتجاهات تمكّنهم من القيام بالواجب المنوط بهم، وتجعلهم قادرين على تسيير أعمالهم اليومية، وقيادة مؤسساتهم التعليمية نحو تحقيق الأهداف التربوية باقتدار وإبداع.

تضمن الكتاب إطارا نظريا وآخر تطبيقيا، حيث هدف أساسا إلى بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد أساليب تنميتها. وقد اتكأ الإطار التطبيقي على أسلوب دلفاي؛ ليكون المنتج أكثر واقعية مع المستهدفين، فيسهل تطبيقه، إذ كان المستهدفون جزءا من الخبراء الذين ساهموا في بناء هاتيك القوائم.

يؤمل المؤلف أن يفيد هذا الكتاب في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري التعليم الذين هم على رأس العمل، وإعداد البرامج التدريبية لهم بناء على تلك الاحتياجات، وتأهيل وإعداد القيادات التربوية من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين ونحوهم وفق تلك الكفايات ليتسنّموا أماكن قيادية في المستقبل، واستكمال الكفايات غير المتوفرة بدرجة كافية لدى القيادات التربوية الحالية من مديري تعليم ومساعديهم ومن في حكمهم سواء بالطرق الذاتية أو البرامج التدريبية، وتطبيق هذه الكفايات على المرشحين لإدارات التعليم كمعايير لاختيارهم، كما يمكن إفادة القيادات الإدارية في القطاعات الحكومية الأخرى مع شيء من التحوير والتكييف.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- أسئلة الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله المربي الأمين والقائد الحكيم، وعلى آله وصحبه الغر الميامين ومن سار على هديهم واقتفى أثرهم إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن المجتمعات الإنسانية تسعى إلى إثبات وجودها، والحفاظ على هويتها وثقافتها، وتحقيق ريادتها في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، متخذة شتى الوسائل لتحقيق ما تصبوا إليه، ومن أهم هذه الوسائل التربية والتعليم؛ فبمقدار اهتمام المجتمع بالتعليم تحصيلاً وتطبيقاً واستثماراً تكون مكانة المجتمع بين المجتمعات، لاسيما في العصر الحديث، عصر التفجر المعرفي، عصر الكلمة المقروءة والمسموعة والمرئية عصر الإنترنت والبيانات والمعلومات.

وقد تعالت النداءات في أرجاء العالم لنشر التعليم، وتعميمه وأنه حق لكل فرد مهما كان وضعه ومكانته (الطويل، ٢٠٠١م، ص ٣)، فتوجهت المجتمعات لنشره، وتسابقت على إنشاء المؤسسات التعليمية وتطويرها لتغطي المدن والقرى، وأُسست الإدارات التعليمية لتشرف على سير العمل في تلك المؤسسات التعليمية "بورتين"

(Portin, 1998, p. 2). مع اختلاف في حجم هذه الإدارات من بلد لآخر ومن زمن لآخر.

ولم يعد دور الإدارة التعليمية الوسطى مقتصرا على الإشراف على العملية التربوية فحسب، بل زادت وظائفها واتسعت دائرة مسؤولياتها إلى المشاركة في رسم السياسات التعليمية والمشاركة في وضع المناهج والخطط الدراسية، والإشراف على تأليف الكتب المدرسية، والمشاركة في وضع برامج إعداد المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين والمشرفات وتدريبهم، والإشراف على الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للطلاب والطالبات، وتهيئة أفضل الظروف كي يستفيدوا من العملية التعليمية – التعلمية تعلما مثمرا يزودهم بالمعارف والمهارات الأساسية، ويعدّهم لحياة المستقبل بكل ما فيه من تغيرات وتقلبات "نورتون" (Norton, 1996,p. 8)، "فورد" (Ford, 1999, p. 15). وإضافة إلى المهارات والأدوار المذكورة، أصبح من واجبات الإدارة التعليمية إجراء البحوث والدراسات التي تعالج قضايا التربية، وتزيد من كفاءة عناصرها. وأصبح همها الأكبر تحقيق الأهداف التربوية المرسومة باعتبارها إدارة تنفيذية أحيانا. وأصبح دورها من هذا المنطلق دوراً مهما في تشكيل الأجيال وبناء المجتمعات وقيادتها. وأصبح من صلب مهامها توفير الظروف المناسبة، والإمكانات المادية والبشرية اللازمة، والمناخ الملائم لتنفيذ العملية الموكولة إليها.

والمملكة العربية السعودية منذ إنشائها في عهد الملك عبد العزيز - رحمه الله - عنيت بالتعليم ونشره، كما عنيت بإدارته وتطويره. ومنذ ذلك الوقت وحتى الآن شهد التعليم تطورا نوعيا وكميا، حيث تمثّل التطور الكمي في تنامي أعداد الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات والمؤسسات التعليمية. والجدولان التاليان يوضّحان شيئا من ذلك: (وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ) (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢٠هـ)

الجدول رقم (١). يوضح أعداد الطلاب والمدارس والمعلمين.

السنة الدراسية	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد المعلمين
١٣٩٠هـ	٣٦٧٢٨٩	٢٢٩٠	١٥٨٤٦
١٤٠٠هـ	٨٢٠٣٦٠	٧٠٧٨	٤٣٣٧٥
١٤١٠هـ	١٤٠٧٤٦٠	٨٤٨٩	٨٦٣٧٢
١٤٢٠هـ	٢٢٢٨٣٩٧	١٢٦٢١	١٦٦٩٥٦

جدول رقم (٢). يوضح أعداد الطالبات والمدارس والمعلمات

السنة الدراسية	عدد الطالبات	عدد المدارس	عدد المعلمات
١٣٩٠هـ	١١٨٤٦٨	٣٦٦	٤١٧٠
١٤٠٠هـ	٤٥٨٦٣٧	٣٠٧٢	٢٥٦٨٩
١٤١٠هـ	١١٨٨٦١٢	٦٣٧٧	٧٣٦٥٧
١٤٢٠هـ	٢٢٩٦٢٢٠	١٣٩٤١	١٩٩٧٤٠

ويظهر من الجدول الأول أن عدد الطلاب تضاعف في العام ١٤٢٠هـ عن العام ١٤٠٠هـ حوالي ثلاثة أضعاف، وأعداد المدارس حوالي ضعفين، وأعداد المعلمين حوالي أربعة أضعاف.

ويظهر من الجدول الثاني أن عدد الطالبات تضاعف في العام ١٤٢٠هـ عن العام ١٤٠٠هـ حوالي خمسة أضعاف، وأعداد المدارس حوالي أربعة أضعاف، وأعداد المعلمات حوالي سبعة أضعاف.

وأما إدارة التعليم فقد شهدت تطورا واضحا. ففي مجال إدارة تعليم البنين ابتدأ العمل بمديرية المعارف العمومية بمكة المكرمة في ١/٩/١٣٤٤هـ لتشرف على التعليم في الحجاز، ثم أصبحت مديرية المعارف العامة عام ١٣٥١هـ تشرف على التعليم في

عموم المملكة عدا التعليم العسكري، ثم أنشئ ما سمي معتمديات ومكاتب إشراف موزعة على بعض أنحاء المملكة تابعة لمديرية المعارف العامة. وفي عام ١٣٧٣هـ أنشئت وزارة المعارف بالرياض لتشرف على التعليم في كافة أنحاء المملكة البالغ مساحتها نحو(٢٢٤٠٠٠٠ كم مربع)، فأصبحت تشرف في عام ١٣٨٠هـ على خمس عشرة إدارة تعليم ومكتب إشراف واحد. وفي عام ١٣٩٣هـ بلغ عدد إدارات التعليم ومكاتب الإشراف بالمناطق ثلاثا وعشرين إدارة ومكتب إشراف في ثلاث وعشرين منطقة تعليمية. وفي عام ١٤٠٥هـ بلغ عدد الإدارات التعليمية أربعين إدارة تعليمية (السلوم، ١٤١١هـ، ص ٢٧)، ثم استقر عددها عند اثنتين وأربعين إدارة تعليمية منها ثلاث عشرة إدارة عامة (صائغ، ١٤١٩هـ، ص ١٦).

وفي مجال إدارة تعليم البنات تمّ إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٠هـ لتبدأ بثلاث مندوبيات في جدة والشرقية والمدينة المنورة، ثم تزايد عددها فيما بعد، وتحول بعضها إلى مكاتب إشراف أو إدارات تعليم، كان عددها عام ١٤٠٠هـ إحدى عشرة إدارة تعليم ومجموعة كبيرة من المندوبيات ومكاتب الإشراف التابعة لهذه الإدارات، وازداد هذا العدد عام ١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ ليصبح ثماني عشرة إدارة تعليم، وفي عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ أصبح عددها ثمانيا وعشرين إدارة تعليم، ثم أصبح عددها سبعا وثلاثين إدارة تعليم عام ١٤١٧هـ (الحقيل، ١٤١٧هـ، ص ٣٦)، ثم استقر عددها عند إحدى وأربعين إدارة تعليم في عام ١٤٢٢هـ إلى جانب العديد من المندوبيات ومكاتب الإشراف. ، (وزارة المعارف، شؤون تعليم البنات، ١٤٢٣هـ).

وتأتي إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات بالمملكة في موقع الإدارة الوسطى بين الإدارة العليا للتعليم (وزارة المعارف) والإدارة التنفيذية (مديري المدارس ووكلائهم ومديرات المدارس ومساعداتهن وبقية أعضاء هيئة التدريس). وتتولى إدارات التعليم مسؤولية التعليم في المناطق والمحافظات ومسؤولية رفع مستواه في المؤسسات التعليمية

التابعة لها وتطويره في ضوء السياسة العليا للتعليم بالمملكة والخطط التربوية التي تضعها الإدارة العليا (وزارة المعارف، ١٤١٨هـ)، (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٩هـ).

وعلى الرغم مما بُذل - ولا يزال يُبذل - من جهود لخدمة التعليم في المملكة، وما يتمتع به من مزايا وجوانب قوة لا تنكر؛ فإنه مازال يعاني من عدد من جوانب القصور ونقاط الضعف، تبرز على شكل مخرجات يعتريها الكثير من الخلل والنقص، ولا ترقى إلى مستوى الطموح، ويعني ذلك كله أن التعليم ما يزال بحاجة إلى تحسين نوعيته، ورفع مستوى جودته، وزيادة فاعليته، مما يتطلب إدخال تعديلات جذرية على محتواه ووسائله وأدواته، وبيئته وطرائقه، ومدخلاته المادية والمعنوية والبشرية، لترقى بعملياته وآلياته وأساليبه ونواتجه، بما يلبي حاجات المجتمع وليصبح أكثر مساهمة في تطويره، وأكثر قدرة على الإسهام في حل مشكلات التنمية وقضاياها.

مشكلة الدراسة

يتطلب النهوض بالتربية والتعليم في المملكة تطوير مختلف عناصر العملية التربوية، من مدارس، ومناهج، وهيئة تدريسية، وإدارة مدرسية، وإشراف تربوي، وإدارات تعليم. ولعل تطوير إدارات التعليم يحظى بأولوية خاصة؛ نظرا للدور الكبير الذي تضطلع به هذه الإدارات، وحجم الفئات التربوية والاجتماعية التي تتأثر بها وبأدائها. وفي هذا السياق أصبح تطوير إدارات التعليم في المملكة مطلبا أساسيا للتنمية الشاملة؛ لأن التطوير يعني زيادة فاعلية هذه الإدارات والمؤسسات التعليمية التابعة لها مما يؤدي إلى تحسين العملية التربوية برمتها، وبالتالي إلى تطور ونمو في شتى مجالات الحياة الاقتصادية، والصناعية، والاجتماعية، وهو ما نصت عليه جميع الخطط الخمسية للتنمية بالمملكة. (وزارة التخطيط، الخطة الخمسية السابعة، ١٤٢٠هـ).

إن هـذا التطـوير لإدارات التعلـيم لا يقـوم بـه إلا مـديرون مؤهلـون يتمتعـون بكفايات عالية تمكّنهم من القيام بالواجب المنوط بهـم ، وتجعلـهم قـادرين علـى تسـيير أعمـالهم اليوميـة ، وقيـادة مؤسسـاتهم التعليميـة نحـو تحقيـق الأهـداف التربويـة باقتـدار وإبداع "كلارك" (Clark, 1999, p. 18).

ويحتاج القادة والمديرون أن يعرفوا بوضوح طبيعة ومدى سعة كفاياتهم الإدارية ومعـارفهم. كمـا يحتـاجون إلى تقيـيم قـدراتهم الحاليـة بحيـث تـردم الفجـوة بـين هـذه القدرات والمهارات المناسبة التي يحتاجون إليها في المستقبل. ويتطلب ذلك رسم خارطة للتطوير الشخصي وتحديد أسلوب عمل لذلك. "ديفس" (Davies, 1997, P 35)

ومن واقع الخبرة الشخصية للباحث من خلال عمله في التربية والتعليم لمدة تزيد على العشرين عاما ، ما بين معلم ، ومشرف تربوي ، ومشرف للمناهج ، ومسؤول في جهاز التطوير التربوي بوزارة المعارف ، ومن خلال زياراته المتعـددة للمنـاطق التعليميـة وتعامله مـع مـديري التعلـيم في المنـاطق والمحافظـات ، تكـوّن لديـه اهتمـام بـدور مـدير التعلـيم ومسـؤولياته ومهامـه المنوطـة بـه ، وأهميـة الأهـداف الموكـول إليـه تحقيقهـا ، وتولدت لدى الباحث قناعة بأن مثل هذا العمل لا يقوم به إلا أشـخاص مؤهلـون ذوو كفايات تشمل مهارات ومعارف واتجاهات تمكّنهم من القيام بأدوارهم القيادية في إدارة مؤسساتهم التعليمية إدارة ناجحة.

ولقـد تناولـت دراسـات عديـدة كفايـات المعلمـين والمعلمـات (البـابطين ، ١٩٩٣م)، (أبـا نمـي ، ١٤١٥هـ)، (العتـيبي ، ١٤١٨هـ)، (النويصـر ، ١٤١٩هـ)، وكفايـات مـديري ومـديرات المـدارس (الحبيـب ، ١٩٩٥)، (المسـاد ، ١٩٩٧م)، (الشـمري ، ١٤١٩هـ)، (الزامـل ، ١٤١٩هـ)، (الزهرانـي ، ١٤٢٠هـ)، (الهـدهود ، ١٩٩١م)، "جريفيـث" (Griffith, 2000)، وكفايـات المشـرفين التربـويين والمشـرفات (الحبيب ، ١٩٩٦م). أما كفايات مديري التعليم بالمملكة العربيـة السـعودية – فحسـب

علم الباحث — لم يتمّ تناولها في بحث علمي. ومن هنا اختار الباحث هذا الموضوع الذي يهدف إلى تحديد الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية بأسلوب علمي ، لمساعدتهم على امتلاك هذه الكفايات ، ليضطلعوا بمسؤولياتهم ويؤدوا مهامهم ويقوموا بأدوارهم بمستويات أدائية نوعية تضمن تحقيق الأهداف التربوية وإعطاء نتاجات تربوية مرغوبة بدرجة من الكفاءة والإنتاجية.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟ وما أساليب تنميتها؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١. بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية.

٢. تحديد أساليب تنمية الكفايات لدى مديري التعليم في المملكة.

٣. التعرف على واقع امتلاك مديري التعليم في المملكة للكفايات اللازمة لهم.

٤. التعرف على واقع ممارسة مديري التعليم في المملكة لأساليب تنمية الكفايات.

٥. التعرف على علاقة متغيرات الدراسة (المؤهل ، الخبرة في إدارة التعليم ، القطاع التعليمي "بنين/بنات") بمدى امتلاك مديري التعليم للكفايات اللازمة لهم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الدور الحيوي الذي يلعبه مدير التعليم الذي يمتلك الكفايات اللازمة في تطوير التعليم الذي يديره "أوفاندو" (Ovando, 1997, p. 12) ،

والذي يلعب دورا حاسما في تحديد أهداف المجتمع ورسم مساراته وسبل إنجاز أهدافه ، وعلى درجة كفاءته وتربيته وإعداده والتزامه الخلقي ، ووضوح رؤيته وتكاملها ، يتوقف تقدم مجتمعه وتطويره. "جولمان" (Goleman, 2000, p. 25).

وُيتوقع أن تفيد الدراسة الحالية فيما يلي :

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري التعليم الذين هم على رأس العمل.
- إعداد البرامج التدريبية لمديري التعليم بناء على تلك الاحتياجات.
- تأهيل وإعداد القيادات التربوية من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين ونحوهم وفق تلك الكفايات ليتسنّموا أماكن قيادية في المستقبل.
- استكمال الكفايات غير المتوفرة بدرجة كافية لدى القيادات التربوية الحالية من مديري تعليم ومساعديهم ومن في حكمهم سواء بالطرق الذاتية أو البرامج التدريبية.
- تطبيق هذه الكفايات على المرشحين لإدارات التعليم كمعايير لاختيارهم.
- كما يمكن استفادة القيادات الإدارية في قطاعات الدولة الأخرى من هذه الكفايات وأساليب تنميتها مع شيء من التحوير لتطويعها لتناسب القطاع.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما أساليب تنمية الكفايات لدى مديري التعليم في المملكة؟
٣. ما مدى امتلاك مديري التعليم في المملكة للكفايات اللازمة لهم؟
٤. ما مدى ممارسة مديري التعليم في المملكة لأساليب تنمية الكفايات؟

٥. هل هناك علاقة بين توفر الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم في إدارة التعليم، وقطاعهم التعليمي "بنين/بنات"؟

حدود الدراسة

طبقت هذه الدراسة على مديري التعليم في المملكة العربية السعودية للبنين والبنات، إلى جانب مديري العموم في وزارة المعارف بشقيها (البنين والبنات) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٣ / ١٤٢٤هـ.

مصطلحات الدراسة

كفايات:

الكفاية مصدر من مادة كفي، وكفى يكفي كفاية: إذا قام بالأمر. (ابن منظور، ص٢٢٥).

أما (توفيق مرعي، ١٩٨١، ص١٧)فيرى أن الكفاية التعليمية الأدائية هي المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء.

والكفاية ليست هي الكفاءة؛ لأن الكفاءة من مادة كفأ. ومن معاني الكفاءة المماثلة، والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. (المعجم الوسيط، ، ص٧٩١).

ويفرق بعض الباحثين بين الكفاية والكفاءة من حيث الحد، فحد الكفاية هو الحد الأدنى الذي ينبغي توفيره في شيء كشرط لقبوله، وحد الكفاءة هو الحد الأقصى من درجات الأداء في عمل ما. (أبا نمي، ١٤١٥هـ، ص ٢٠)

وبعد استعراضه لمجموعة من التعاريف للكفاية استخلص علقم التعريف التالي وهو أن الكفاية هي القدرة على القيام بالمهام والأدوار المطلوبة بمهارة، بغرض تحقيق

الأهداف بثقة وبالمستوى الأقصى من الأداء. (علقم، ١٩٩٣، ص ٣٠) ويعرفها "هوستون" (Houston, 1972) بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار المعلم المتعددة.

إن الكفاية ترجمة لكلمة (Competency) وجمعها (Competencies) التي يعرفها ديفس Davies بأنها: الخصائص الأساسية التي تمكّن الفرد من أداء العمل بشكل أفضل في أكثر الحالات، وبنتائج أفضل في الغالب. كما يذكر أن الكفايات هي تلك العوامل التي تميّز الشخص الأفضل من غيره في دور معطى. ثم يقول إنها ليست مهام العمل، ولكنها التي تمكّن الفرد من إنجاز المهام. "ديفيس" (Davies, 1997, P 40).

وبالتالي يمكن تعريف كفايات مدير التعليم تعريف إجرائيا بأنها:

مجموعة القدرات الأساسية من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّن مدير التعليم من أداء عمله بشكل فعال.

ويأتي الحديث عن الكفايات بشكل تفصيلي في الفصل الثالث.

مدير التعليم

مدير التعليم: هو رئيس إدارة التعليم، ويعيّن من قبل وزارة المعارف ليشرف على المدارس داخل منطقة تعليمية واحدة (المبعوث، ١٤٠١هـ، ص٤). ويعرّف المهنا مدير التعليم بأنه المشرف على تنفيذ خطط التعليم في منطقة تعليمية ما وما تحتاجه من أمور إدارية ومالية وفنية. (المهنا، ١٤١٨هـ، ص ٧)

وفي وثائق وزارة المعارف يعرف مدير التعليم بأنه المسؤول المكلف بإدارة مجموعة من المدارس في مراحل التعليم العام من خلال إدارة تعليم متكاملة العناصر في إحدى مناطق المملكة العربية السعودية أو محافظاتها، ومدير التعليم هو المسؤول الأول عن هذه الإدارة، ومهمته ضمان تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية والتربوية،

وتطبيق الإجراءات الإدارية والمالية التي تعزز تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وفقا للأنظمة والخطط المعتمد للوزارة. (وزارة المعارف، ١٤١٨هـ). ويعرّف مدير التعليم في هذه الدراسة بأنه الشخص المكلف من قبل وزارة المعارف لإدارة شؤون التعليم النظامي للبنين أو البنات في المنطقة أو المحافظة وما تحتاجه من أمور إدارية وتربوية.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

- القسم الأول: دراسات تتعلق بمديري التعليم العالي وإداراتهم
- القسم الثاني: دراسات تتعلق بكفايات مديري التعليم
- القسم الثالث: دراسات تتعلق بكفايات العاملين بشكل عام
- التعليق على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يعرض الباحث في هذا الفصل للبحوث والدراسات التي تناولت الكفايات اللازمة للقادة التربويين من مديري تعليم ومشرفين تربويين ومديري مدارس ونحوهم مما أمكن الاطلاع عليه، مع مراعاة الترتيب الزمني في عرضها.

وفي كل دراسة يتم إبراز النقاط التالية :

١- هدف الدراسة.

٢- إجراءات الدراسة.

٣- أهم النتائج التي أسفرت عنها.

٤- أوجه الاتفاق أو الاختلاف مع الدراسة الحالية.

٥- وجه استفادة الباحث منها.

وفي نهاية الفصل تعليق عام على الدراسات السابقة.

ويمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول : دراسات تتعلق بمديري التعليم وإداراتهم.

القسم الثاني : دراسات تتعلق بكفايات مديري التعليم.

القسم الثالث : دراسات تتعلق بكفايات العاملين بشكل عام.

القسم الأول: دراسات تتعلق (بمديري) التعليم (وإداراتهم)

وهي على الترتيب التالي :

١- دراسة عبد العزيز الغانم (١٩٩٠م) بعنوان: "الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية في دولة الكويت"

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية : ١)كيف تطورت الإدارة بمفهومها وأنماطها ومسؤولياتها في ضوء الاتجاهات الحديثة في المجالين التربوي والإداري؟ ٢) ما طبيعة العلاقات بين الإدارة المدرسية والإدارة التربوية في دولة الكويت؟ وما المشكلات التي تؤثر عليها؟ ٣) كيف يمكن تطوير هذه العلاقة لتحقيق أفضل عائد للعملية التعليمية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث بدراسة ميدانية على نظار وناظرات ووكلاء ووكيلات (٩٠) مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية ، إضافة إلى مديري الإدارات التربوية وعددها (١٦) إدارة مركزية ، ومديري المناطق التعليمية الخمس. واستخدم الباحث بطاقات مقابلة واستفتاء صنف إلى (١٩) مجالا تمثل في نظر الباحث أهم مجالات العلاقة بين الإدارة المدرسية والإدارة التربوية بوزارة التربية أو المناطق التعليمية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج ، منها : ضعف استجابة الإدارة المختصة بصيانة المباني لطلبات المدارس وخاصة بالنسبة للمدارس الثانوية بنين. وأن استجابة المسؤولين بوزارة التربية عن تزويد المدارس بالأجهزة والأدوات متوسطة وتتدنى بالنسبة للمدارس الثانوية بنين. وارتفاع استجابة المسؤولين عن تزويد المدارس بالكتب المدرسية وخاصة مدارس البنات. ومن المشكلات التي تؤثر سلبا في العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية عدم أخذ رأي إدارة المدرسة عند اتخاذ أي إجراء يتصل بالمدرسة

وبخاصة نقل المدرسين أو الإداريين. ومن المشكلات أيضا تدخل الجهات الإدارية أحياناً فيما تصدره المدرسة من قرارات تتصل بالطلاب الخارجين على النظام. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في تحديد اختصاصات الإدارة التربوية للتخلص من تداخل الاختصاصات، وعقد لقاءات دورية بين مسؤولي الإدارة التربوية والمدرسية للوقوف على أحدث أساليب الإدارة والإشراف التربوي عربيا وعالميا والتعرف على التجارب الرائدة محلياً.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن المستجدات الإدارية والتربوية التي تخص الإدارة التعليمية وتطويرها، وتختلف في تركيزها على الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التعليمية أكثر من تركيزها على الإدارة التعليمية ذاتها التي تركز عليها الدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في جوانب من إطارها النظري في ميدان الإدارة التربوية الحديثة، ومن عناصر الدراسة الميدانية.

٢- دراسة عبد(الله) علي محمد حبيل (١٤١١هـ - ١٩٩١م) بعنوان: "تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين"

هدفت الدراسة إلى تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين. ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحليل واقع نظام تدريب القيادات التربوية من خلال معايير كفاءة النظام التدريبي، وتطبيق استبيان على مجتمع الدراسة بهدف التعرف على واقع نظام التدريب المطبق وقت إجراء الدراسة في دولة البحرين ومشكلاته ونواحي القصور فيه، كما قام بإجراء مقابلات مع المسؤولين عن التدريب بوزارة التربية والتعليم لتحقيق ذات الغرض.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فكان أهمها أنه لا توجد للتدريب التربوي زمن الدراسة فلسفة مدونة وواضحة. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود أهداف مدونة ومحددة لتدريب القيادات التربوية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على القيادات التربوية وتدريبها وأساليب تنميتها. وتختلف في أنها لم تركز مباشرة على مديري التعليم ولا كفاياتهم. واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من إطارها النظري، وخاصة في مجال أساليب تنمية القيادات التربوية.

٣-دراسة عبد العزيز دعيج الدعيج (١٩٩٤م) بعنوان: "دراسة تقويمية للوظائف القيادية لإدارة المناطق التعليمية في دولة الكويت"

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء ومن ثم قياس الوظائف القيادية لإدارات (وليس مديري) المناطق التعليمية الخمس في دولة الكويت، كما هدفت إلى تقييم تجربة المناطق التعليمية منذ إنشائها في الكويت إلى اليوم (= وقت الدراسة). وقد صمم الباحث استبانة طبقها على عينة من الموجهين التربويين ومدراء المدارس ممثلة لمدارس المراحل الثلاث للتعليم العام في الكويت. وقد أسفرت الدراسة عن أن إدارات المناطق التعليمية يوجد بها كثير من الجوانب الإدارية الإيجابية كالقدرة على تقييم أعمال العاملين بصورة مقبولة، والإشراف التربوي الجيد مع مزاحمة بعض الجوانب السلبية كجهل بعض القيادات التربوية بوظيفة تقديم الحوافز المادية والمعنوية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على الوظائف القيادية لإدارات المناطق التعليمية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، ..). وتختلف في تركيزها على الوظائف القيادية لإدارات المناطق التعليمية وليس على الوظائف القيادية لمديري المناطق التعليمية التي تهتم الدراسة الحالية بهم. واستفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة.

٤- دراسة عجلان بن محمد الشهري (١٤١٨هـ - م) بعنوان: "تطوير المديرين في الأجهزة الحكومية: دراسة للأساليب الداخلية التي تتبعها الأجهزة الحكومية لتطوير المديرين"

كانت أهداف الدراسة ما يلي : ١) تحديد خصائص مجتمع المديرين في الأجهزة الحكومية المركزية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ٢) تحديد أساليب تطوير المديرين داخليا في الأجهزة الحكومية

وقام الباحث بتصميم استبانة طبقها على (٢١٩) من المديرين العامين في الأجهزة الحكومية المركزية في مدينة الرياض ومن في حكمهم كعينة لمجتمع بحثه. وقدمت الدراسة تقييما لأساليب تطوير المديرين المتبعة في الأجهزة الحكومية من وجهة نظر أفراد العينة وأنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو بعضها ، مثل أساليب التدوير الوظيفي والتكليف بمهام وواجبات محددة وإحداث المناصب الإدارية المساعدة في الجهة التي يعملون بها ، كما أن لديهم اتجاهات سلبية نحو بعض الأساليب ، مثل التخطيط لمستقبلهم الوظيفي بأنه قاصر عن تحقيق طموحاتهم.

ومن التوصيات التي قدمتها هذه الدراسة ما يلي :

١- يجب الاستمرار في التثقيف الذاتي للمديرين وذلك بالاطلاع على كل ما هو جديد فيما يتعلق بشؤون الإدارة.

٢- إلحاق المديرين بدورات وبرامج تدريبية داخلية وخارجية مما يزيد من معارفهم ومهاراتهم الوظيفية.

٣- الاهتمام بإعداد المديرين من حيث حسن اختيارهم وطريقة تدريبهم وتقويمهم.

٤- تطوير معايير تقويم الأداء الحالية.

٥- الاهتمام بحاجات المديرين ورغباتهم ، ومساعدتهم في مجال التنمية الذاتية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كونها تركز على تطوير المديرين في الأجهزة الحكومية، ومديرو التعليم جزء منهم، وتختلف في أنها لا تركز على الكفايات اللازمة لهم قبل بحث تطويرهم والذي تركز عليه الدراسة الحالية. إضافة إلى الاختلاف في ميدان الدراسة الذي اقتصر على منطقة الرياض في هذه الدراسة والمملكة كلها ميدان للدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة، ومن الأساليب التي قدمتها لتطوير المديرين في الأجهزة الحكومية.

٥- دراسة حسني بلقاسم المالكي (١٤١٨هـ) بعنوان: "السلوك القيادي لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى معرفة الأساليب القيادية والاتصالية واتخاذ القرارات لدى مديري التعليم في المملكة العربية السعودية. واتبعت المنهج الوصفي المسحي التحليلي لوصف وتحليل وتفسير السلوك القيادي لمديري التعليم في المملكة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- الأساليب التي يتبعها مديرو التعليم واضحة نسبياً.

٢- يتبع مديرو التعليم أسلوب القيادة غير المركزية.

٣- يحرص مديرو التعليم على توفير المعلومات الصحيحة عن طرق الاتصالات النازلة والصاعدة والأفقية.

٤- يتبع مديرو التعليم الأسلوب العلمي في اتخاذهم لقراراتهم بنسبة جيدة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على مديري التعليم ولكن على السلوك القيادي لهم، في حين تركز هذه الدراسة على الكفايات اللازمة لهم. وقد أفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة.

٦-دراسة محمد بن سليمان المهنا (١٤١٨هـ - ١٩٩٨م) بعنوان: "واقع الصلاحيات الممنوحة لمديري التعليم والعوامل المؤثرة فيها"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصلاحيات الممنوحة لمديري التعليم ومدى ممارستهم لها. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة تبين مدى ممارسة مديري التعليم لصلاحياتهم، ومدى كفايتها، وآراء مديري التعليم تجاه الصلاحيات الممنوحة لهم. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

١- أكثر الصلاحيات الممنوحة لمديري التعليم في أمور إجرائية.

٢- الصلاحيات تمارس بنسب متفاوتة بين عالية ومتوسطة ومتدنية.

٣- ٧٣.٨٪ من مديري التعليم لم يحصلوا على تدريب مطلقا.

٤- بعض مديري التعليم لا يدركون أهمية الصلاحيات ومسوغات منحها.

٥- أن عدم ممارسة مديري التعليم لصلاحياتهم - أحيانا - سببها مراعاة بعض الجوانب الاجتماعية، أو خوفا من المساءلة أو خوفا من تحمل المسؤولية.

٦- أن زيادة الخبرة وارتفاع المؤهل له تأثير واضح في ممارسة الصلاحيات.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على مديري التعليم ولكن على صلاحياتهم، في حين تركز هذه الدراسة على الكفايات اللازمة لهم. وقد أفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة.

٧- دراسة سليمان بن إبراهيم الزامل (١٤١٩هـ) بعنوان: "تحديد صلاحيات الإدارة المدرسية/ دراسة ميدانية لمعوقات تفويض بعض صلاحيات إدارات التعليم لإدارات المدارس"

استهدفت هذه الدراسة التعرف على الصلاحيات الممنوحة للإدارات المدرسية، وتحديد الصلاحيات التي يحتاجها مديرو المدارس، ومعرفة المعوقات التي تحول دون

تفويض صلاحيات إدارة التعليم للإدارات المدرسية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانته التي طبقها على عينة من (٥٥) مسؤولا من (١١) إدارة تعليم في المنطقة الوسطى، و (٨٠٥) مدير للمراحل الثلاث في التعليم العام تابعين لإدارات التعليم في المنطقة الوسطى.

وأسفرت الدراسة عن تحديد للصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهي: اعتماد الجدول الدراسي. اعتماد جدول الاختبارات. تحديد مواعيد عقد الاجتماعات في المدرسة. توزيع المهام على العاملين في المدرسة. اعتماد الخطة المدرسية. اعتماد نتائج الاختبارات. قبول الطلاب في المدرسة. تقييم المعلمين وفق مستوياتهم الفنية. الصرف من المقصف حسب ما تحدده إدارة التعليم. كما تم الوصول إلى أهم المعوقات التي تحول دون تفويض بعض صلاحيات إدارات التعليم لإدارات المدارس، وهي: عدم وجود سياسة واضحة لتحديد المسؤوليات الإدارية. عدم توفر الإمكانات المادية. عدم إدراك المسؤولين لمشكلات الإدارة المدرسية التي تنشأ نتيجة عدم تفويض الصلاحيات الإدارية اللازمة. عدم إيمان المسؤولين في إدارات التعليم بفاعلية التفويض. عدم إيمان المسؤولين في وزارة المعارف بفاعلية التفويض.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على إدارات التعليم في المملكة، وتختلف أنها ركزت على الصلاحيات دون تطرق للكفايات التي هي محور الدراسة الحالية. إضافة إلى الاختلاف في ميدان الدراسة الذي اقتصر على إدارات التعليم في منطقة الرياض في هذه الدراسة والمملكة كلها ميدان للدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة، ومن الصلاحيات التي حددتها.

٨- دراسة مجموعة من الباحثين في وزارة التربية الكويتية (١٩٩٩) بعنوان "واقع المناطق التعليمية بدولة الكويت ورؤية مستقبلية لتطويرها"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع المناطق التعليمية بدولة الكويت والمشكلات التي تواجهها من وجهة نظر العاملين في ميدان التربية من إدارة مدرسية وقياديين في المناطق التعليمية وموجهين ، وبالتالي تعرف سبل تطوير المناطق التعليمية وتحسين أساليب العمل فيها. وقام الباحثون ببناء ثلاث استبانات : إحداهما لاستطلاع رأي الإداريين في المدرسة ، والثانية لاستطلاع آراء المديرين والمراقبين ورؤساء الأقسام والموجهين ، والثالثة لاستطلاع آراء الموجهين العامين كل ذلك حول واقع المناطق التعليمية وسبل تطويرها.

ومما توصلت إليه الدراسة : رصد المشكلات التي تواجه المناطق التعليمية ومقترحات لحلها ، ومن هذه المشكلات : صدور القرار من الوزارة دون إشراك المنطقة التعليمية ، عدم التنسيق بين الأقسام المختلفة ، قصور عمليات الصيانة الهندسة ، العجز في مجالات التربوية. وكذلك رصد بعض المقترحات لتطوير المناطق التعليمية ، ومنها : تكوين مجلس يضم أعضاء المناطق التعليمية لمناقشة الأمور الإدارية ، أن تستقل كل منطقة تعليمية بميزانية خاصة بها ، إنشاء مراكز استشارة في كل منطقة. إلى جانب رصد مجالات التعاون المتبادل بين المناطق التعليمية ، ومنها : توفير القوى البشرية وتنظيم عملية النقل لسد العجز ، النشاطات والمسابقات والحفلات والمخيمات ، تبادل الزيارات واطلاع المسؤولين بالمنطقة عليها ، الخدمات التعليمية ، متابعة الصيانة بالمدارس ، الأمور المالية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن الإدارة التعليمية وتطويرها ، وتختلف في تركيزها على المناطق التعليمية لا على مديري التعليم الذين تركز عليهم الدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في جوانب من إطارها النظري في ميدان الإدارة التعليمية ، ومن عناصر الدراسة الميدانية.

٩- دراسة سعود بن عبد الله الرويلي (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م) بعنوان: "صنع القرار في إدارات تعليم البنين بالمملكة العربية السعودية"

استهدفت هذه الدراسة التعرف على عملية صنع القرار في إدارات تعليم البنين من وجهة نظر مديري التعليم ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بجمع المعلومات عن طريق استبانة غطت أبعاد الدراسة، وطبقها على أفراد الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد الدراسة على الأسس العلمية لعملية صنع القرار مما يدل على إدراكهم لأهمية هذه العملية وتفهمهم لها كما ذكر الباحث.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على إدارات التعليم في المملكة، وتختلف أنها ركزت على الصلاحيات دون تطرق للكفايات التي هي محور الدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة، ومن الصلاحيات التي حددتها.

القسم الثاني: دراسات تتعلق بمديري التعليم وإداراتهم

وهي على الترتيب التالي:

١- دراسة شفيق محمد محمود علقم (١٤١٣هـ - ١٩٩٣م) بعنوان: "تطوير الإدارة التعليمية في ضوء الكفايات اللازمة لمديري التربية والتعليم في الأردن"

استهدفت الدراسة وضع قائمة الكفايات اللازمة لمديري التربية والتعليم، والتعرف إلى المعايير المناسبة المقترحة للإدارة التعليمية الفعالة في مديريات التربية

والتعليم، والإسهام في تطوير الإدارة التعليمية. ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتحليل عمل ومهام وواجبات مدير التربية والتعليم، ثم دراسة الاتجاهات الإدارية المعاصرة والتحديات التي تواجه العملية الإدارية، ثم مراجعة الكفايات الواردة في الدراسات والبحوث السابقة، ثم دراسة واقع الإدارة التعليمية في الأردن وتطورها ومدى ارتباطها بالكفايات، ثم التعرف على تصورات مديري التربية والتعليم للإدارة الفعالة ونظرتهم إلى ممارساتهم الحالية والممارسات المرغوب فيها من خلال إعداد استبانتين (وكان يمكنه دمجهما في استبانة واحدة)، إحداهما لقياس درجة أهمية الكفايات لهم، والثانية لقياس درجة ممارساتهم لهذه الكفايات، والقيام بتوزيعهما على جميع مديري التربية والتعليم وعددهم (٢٣) مديرا وبعض مسؤولي وزارة التربية والتعليم وعددهم (٩٥) مسؤولا.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التربية والتعليم في الأردن. واشتملت هذه القائمة على (٨٠) كفاية وزعت على أربعة محاور كالتالي:

الكفايات الشخصية: (١٢) كفاية. منها: القدرة على الإفهام والإقناع. تطوير نفسه مهنيا بشتى الطرق المتاحة. ربط العمل بالمعرفة. تقدير الواجب بالالتزام بالمبادئ دون الأشخاص.

الكفايات (الإدراكية – المعرفية): (١١) كفاية. منها: معرفة واقع المجتمع الأردني ومشكلاته وحاجاته. إدراك كفايات المدير الفعال. الإحساس بالمشكلات والتنبؤ بما يحدث في المستقبل.

الكفايات الإدارية: (٤٨) كفاية مقسمة إلى مجالات ستة، هي:

كفايات التخطيط (٩) كفايات. منها: تحديد الأهداف العامة والخاصة لكل مجالات الأعمال في المديرية. وضع الخطة العامة للمديرية. تشخيص المشكلات التربوية

ضمن المديرية. كفايات التنظيم (٥) كفايات. منها: إعداد الجهاز اللازم من الموظفين لإنجاز الأهداف المحددة بتوزيع الواجبات على أعضائه. توزيع الخدمات التربوية على المؤسسات التعليمية بعدالة.

كفايات التوجيه والقيادة (١٢) كفاية. منها: حسن التصرف في المواقف المختلفة بوعي وسعة أفق. التعامل مع المرؤوسين باعتبارهم مختصين. مساءلة المقصرين في أداء واجباتهم.

كفايات الاتصال (٧) كفايات. منها: بناء شبكة اتصالات تسير قنواتها عبر جميع الاجتماعات. توفير الجو الصحي المناسب لعملية الاتصال بحيث يتمكن المرؤوسون من الاتصال بحرية دون خوف أو قلق.

كفايات التغيير والتطوير (٥) كفايات. منها: بناء استراتيجية واضحة لإحداث التغيير والتطوير.

كفايات التقويم (١٠) كفايات. منها: تقويم أداء العاملين بموضوعية.

الكفايات الفنية: (٩) كفايات. منها: إعداد موازنة المديرية. وضع خطط لتطوير الكفايات الإشرافية.اختيار العناصر القيادية بآلية موضوعية.

ومن نتائج الدراسة: اتفاق أفراد العينة على أن مديري التربية والتعليم يمارسون الكفايات اللازمة لهم بدرجة أقل من درجة أهميتها لهم، حيث اتضح وجود فجوة بين الممارسة والأهمية. إضافة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين آراء مديري التربية والتعليم وبين آراء جميع الفئات الإدارية الأخرى في تقدير درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لجميع الكفايات في ممارساتهم للكفايات.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن الكفايات اللازمة لمديري التعليم، لكنها تختلف في منهج الدراسة وفي ميدانها؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالأسلوب الوصفي بينما انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب

دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية ، إضافة إلى بحث أساليب تنمية هذه الكفايات. فهذه الدراسة ميدانها الأردن ، والدراسة الحالية ميدانها السعودية. وقد استفاد الباحث من الإطار النظري لهذه الدراسة ومن قائمة الكفايات التي توصلت إليها ، ومن طريقة اشتقاقها.

٢- دراسة الهيئة الأمريكية للإداريين التربويين (١٩٩٣) American AASA Association of School Administratin بعنوان: "المعايير المهنية لمديري التعليم" "Professional Standards for the Superintendency"

هدفت هذه الدراسة إلى صياغة معايير مهنية لمديري التعليم بقصد التأثير على جهود التربويين وممارساتهم ، والتأثير على محتويات المقررات الجامعية ، والتأثير على اعتماد برامج التطوير المهني والتأهيل الجامعي ، والتأثير على إعطاء التصاريح لمديري التعليم ، وأخيرا التأثير على اختيار وتقويم أفضل المديرين. وربما توضع هذه المعايير في الاعتبار عند بناء برنامج التأهيل المهني الوطني المستقبلي.

والمعايير المهنية العامة لمديري التعليم التي قدمتها الهيئة الأمريكية للإداريين التربويين ثمانية معايير، هي :

المعيار الأول: القيادة وثقافة المنطقة التعليمية:

القيادة التنفيذية ببناء وتطوير رؤية شاملة لمنطقته التعليمية. تشكيل ثقافة وبيئة مدرسية. التزويد بالأهداف والاتجاهات للأفراد والمجموعات. تفهم القضايا العالمية التي تؤثر في التربية. تشكيل خطط استراتيجية وأهداف وجهود تغيير مع العاملين والمجتمع المحلي. ترتيب الأولويات في سياق احتياجات المجتمع المحلي والطلاب والعاملين. القيام بدور الراعي لرفاهية كل الطلاب في سياق تعددية ثقافية.

المعيار الثاني: السياسات التعليمية والجهات الحكومية:

تطوير إجراءات للعمل مع المجلس التعليمي تحدد توقعات معقولة وعمل علاقات واستراتيجيات لتكوين سياسة المنطقة التعليمية للبرامج الداخلية والخارجية. تعديل السياسة المحلية لتتوافق مع متطلبات الولاية والحكومة والإمدادات الأساسية والمعايير والتطبيقات النظامية. استيعاب وتطبيق المعايير الخاصة بالحقوق المدنية والجنائية.

المعيار الثالث: الاتصالات والعلاقات مع المجتمع المحلي:

إبراز أهداف المنطقة التعليمية وأولوياتها للمجتمع المحلي والإعلام. المطالبة بالتغذية الراجعة من المجتمع المحلي والتجاوب معها. تأييد الإجماع وعمل الوساطة في حال الصراع. تحديد القضايا وتحديد مساراتها والتعامل معها. إظهار فهم للمنطقة التعليمية كجهاز سياسي بتطبيق مهارات الاتصال لتقوية دعم المجتمع المحلي. التكيف مع دعم الجماهير لأولويات المنطقة التعليمية. ابتكار أساليب للحصول على الدعم المالي والبرامجي. تشكيل استراتيجيات ديموقراطية للاستفتاءات. ربط المبادرات السياسية برفاهية الطلاب.

المعيار الرابع: الإدارة التنظيمية:

إظهار فهم للمنطقة التعليمية كنظام بتحديد إجراءات لجمع البيانات وتحليلها واستخدامها لصناعة القرارات. إدارة تدفق المعلومات. تحديد المشكلات وتحليلها. ترتيب الأولويات، وبناء الحلول. مساعدة الآخرين لتشكيل وجهات نظر مبررة. الوصول إلى نتائج وخلاصات منطقية واتخاذ قرارات سديدة لتحقيق توقعات العملاء في الداخل والخارج. تخطيط وجدولة العمل الشخصي وعمل المؤسسة. تأسيس إجراءات عملية لتنظيم الأنشطة والمشاريع. التفويض وإعطاء الصلاحية في مستويات مؤسسية مناسبة. تأمين المصادر البشرية والمادية وحسن توزيعها. بناء وإدارة ميزانية المنطقة التعليمية. المحافظة على سجلات دقيقة.

المعيار الخامس: تخطيط المناهج وتطويرها:

تصميم مناهج وخطط استراتيجية تعزز التعليم والتعلم في بيئات متعددة. تقديم تخطيط وطرق مستقبلية للمساهمة في استشراف الاتجاهات المهنية وتطبيقاتها التربوية. تحديد أصناف الأهداف التعليمية وصدق الإجراءات العملية لوحدات المنهج باستخدام نظرية التطور المعرفي (العقلي). تعديل المنهج ومتابعته. استخدام مؤشرات أداء صادقة وثابتة وإجراءات اختبار لقياس مخرجات الأداء. وصف الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي وبقية تقنيات التعلم والمعلومات.

المعيار السادس: الإدارة التعليمية:

إظهار المعرفة حول إدارة التعلم بتطبيق نظام يتضمن نتائج البحوث في مجال استراتيجيات التعلم والتعليم، والوقت التعليمي، والتقنيات الإلكترونية المتقدمة، والمصادر وذلك للارتقاء بمخرجات الطلاب. تعيين وتطبيق البحوث وأفضل الممارسات في تكامل المناهج والمصادر للإحساس بالتعددية الثقافية واستراتيجيات القياس لمساعدة كل الطلاب في تحصيلهم إلى مستويات أعلى.

المعيار السابع: إدارة الموارد البشرية:

بناء نظام تقويم وتطوير العاملين لتحسين أداء جميع الأعضاء العاملين. اختيار نماذج مناسبة للإشراف بناء على بحوث الدافعية لدى الكبار. تحديد اتفاقيات للفوائد البديلة من الموظفين. تعيين وتطبيق المتطلبات النظامية لاختيار الأفراد العاملين وتطويرهم واستبقائهم والاستغناء عنهم.

المعيار الثامن: قيم وأخلاقيات القيادة:

فهم ونمذجة أنظمة تقويم مناسبة، وأخلاقيات، وقيادة حسنة. معرفة دور التربية في مجتمع ديموقراطي. إظهار تفهم للتعددية الثقافية والعرقية والسلوكيات المرتبطة

بها. تبني برمجة تربوية لاحتياجات الجماهير المتعددة. وزن الطلبات المعقدة للمجتمع المحلي فيما يعود بالنفع للطلاب. ترقب البيئات التي تتيح الفرص للعاملين والطلاب. الاستجابة بطريقة أخلاقية ماهرة لأخبار الإعلام الإلكتروني والمطبوع. التنسيق مع الوكالات الاجتماعية والخدمات الإنسانية لمساعدة كل طالب في تطوره ونموه كمواطن متعلم مهتم.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على مديري التعليم، وتحديد معايير مهنية لهم. واستفادت هذه الدراسة من المعايير التي احتوتها، خاصة وأنها أعدت من قبل الهيئة الأمريكية للإداريين التربويين، وهي هيئة ضليعة بهذا الميدان.

٢- دراسة هو وهاريس (Wen Rong Jerry Ho & Ben M. Harris) (1996م) بعنوان: " كفايات التوظيف للمدير التنفيذي المتصلة بتطبيقات الموارد البشرية" "Executive Staffing Competencies Relating to Human Resource Practices"

ركزت هذه الدراسة على قدرة مدير التعليم على التأثير في مستوى المنطقة التعليمية من حيث ممارسات الموارد البشرية المتصلة مباشرة بالتعليم والتعلم. وكان الهدف من الدراسة هو تحسين المعرفة والفهم للعلاقات بين المديرين التنفيذيين، والقدرة الملحوظة في مجال التوظيف للتعليم، وممارسات ومخرجات إدارة الموارد البشرية المختارة. وتم تحديد هدفين، هما: ١) اختبار العلاقة بين درجات كفايات التوظيف للتعليم لدى المدير التنفيذي، والممارسات التنظيمية لإدارة الموارد البشرية ومخرجاتها المختارة. ٢) اختبار العلاقة بين درجات كفايات التوظيف لمديري التعليم

النموذجيين وغيرهم. ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي (-Quasi experimental design) على عينة من (١٠٧) مدير منطقة تعليمية في ولاية تكساس الأمريكية وإدارات الموارد البشرية فيها، و (٢٦٦) منطقة تعليمية اختيرت عشوائيا من ثلاثة أحجام: كبيرة (١٠٠٠٠ طالب فأكثر)، متوسطة (١٦٠٠ — ٩٩٩٩)، صغيرة (٥٠٠ — ١٥٩٩)، أما المناطق الصغيرة جدا فقد استبعدت. واستخدم الباحثان أداتين لجمع المعلومات: إحداهما مقياس من نوع ليكرت لسرد (٢٢) توصيفا لمهام التوظيف تستكمل من قبل مديري التعليم.والأخرى استبانة خاصة تستكمل من قبل أشخاص آخرين غير مديري التعليم.

وجمعت الـ(٢٢) توصيفا للمهام الجزئية الواردة في المقياس في (٧) مهام اعتبرت هي المتغيرات المستقلة، وهي:

١- يعتني بالتوظيف الملائم (٢) مهمتان جزئيتان.

٢- يقوم بإجراءات استقطاب الأجانب (٢) مهمتان جزئيتان.

٣- يزود بإجراءات تمحيص (٣) مهام جزئية.

٤- يزود بإجراءات اختيار (٥) مهام جزئية.

٥- يزود بتقديم للموظفين (٢) مهام جزئية.

٦- يطبق نظام الإحلال (٣) مهام جزئية.

٧- يوجه عمليات الموارد البشرية (٥) مهام جزئية.

أما المتغيرات التابعة فأخذت من الاستبانة الموزعة على المناطق التعليمية كمؤشرات للممارسات الجيدة، وهي:

أ١. جودة الاستقطاب والاختيار.

أ٢. جودة سياسات التوظيف، وممارساته، وإجراءاته.

ب١. اضطلاع مدير التعليم بعمليات الاستقطاب والاختيار.

ب٢. اضطلاع مدير التعليم بتطوير سياسات التوظيف، وممارساته، وإجراءاته.

ج١. معدل الغياب المسجل في أوساط الموظفين المتمكنين.

ج٢. معدل تدوير العمل، المسجل على الموظفين المتمكنين.

أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط عال بين ثلاث من المتغيرات التابعة (ب١، ب٢، ج١) والمتغيرات المستقلة ولكن بالسالب بالنسبة لـ ج١؛ وهذا يشير إلى أن المديرين الذين لديهم درجات عالية في كفايات التوظيف للتعليم أقرب إلى امتلاك القدرة على إجراءات الموارد البشرية ومخرجاتها بشكل أفضل في المجالات التالية: ١)غياب الموظفين المتمكنين. ٢) اضطلاع مدير التعليم بالاستقطاب والاختيار. ٣)اضطلاع مدير التعليم بسياسات التوظيف، وممارساته، وإجراءاته.

كما يشير ضعف ارتباط بقية المتغيرات التابعة إلى أن المديرين الذين لديهم درجات عالية في الكفايات ليس بالضرورة أن يكونوا قادرين على العمليات الإجرائية في بعض المجالات المهمة من إدارة الموارد البشرية مثل: ١) معدل ترك العمل للموظفين المتمكنين. ٢) جودة إجراءات الاستقطاب والاختيار. ٣) جودة سياسات التوظيف، وممارساته، وإجراءاته.

كما تشير النتائج إلى أن مديري التعليم الذين يمتلكون أعلى درجات من الكفاية ليس احتمال أن يصنفوا من المديرين النموذجيين بأكبر من أولئك الذين يمتلكون أدنى الدرجات من تلك الصفات. وهذه النتيجة قد تدل ضمنيا على أن أولئك المديرين النموذجيين قد يمتلكون مهارات في مجالات أخرى غير مهارات التوظيف للتعليم، وهذا يحتسب لصالح اعتبارهم نموذجيين. وبالمثل فهذه النتيجة تضع علامة استفهام لمزيد من البحث عن أنواع أخرى من المهارات غير تلك التي أظهرتها الدراسة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحث موضوع كفايات مدير التعليم، ولكنها تختلف في تركيزها على جزء من كفاياته وهي كفايات التوظيف المتصلة بإدارة

الموارد البشرية. إضافة إلى أن هذه الدراسة لم تعتن ببناء كفايات مدير التعليم ، إنما دراسة العلاقة بين كفايات التوظيف للتعليم لدى المدير التنفيذي ، والممارسات التنظيمية لإدارة الموارد البشرية. واستفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة.

٣- دراسة مارثان أوفاندو (Marthan N. Ovando) (1997) بعنوان: "كفايات مديري التعليم في المناطق متعددة الثقافات" Superintendent Multicultural Competencies

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المناطق ذات الطلاب من خلفيات ثقافية متعددة ، ليتمكنوا من قيادة هذا النوع من البيئات. واستخدمت أسلوب دلفاي لبناء قائمة الكفايات بناء على وجهات نظر (٢٦) خبيرا ، منهم (١٢) أكاديميا و(١٤) مدير تعليم.

وأسفرت الدراسة عن الوصول إلى قائمة بكفايات مديري التعليم مكونة من (٣٤) كفاية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة صنفت الكفايات وفق مكوناتها الثلاثة (المعارف والاتجاهات والمهارات).

حيث صنفت المعارف إلى (٧) مجالات احتوت (١٧) كفاية ، وهذه المجالات هي :

١- تطوير معرفته برغبات مجتمعه المحلي.
٢- تطوير قاعدة معرفيه بالأفراد المؤثرين.
٣- تطوير قاعدة واسعة من المعرفة بالتعليم للقضايا العلمية والأدبية.
٤- تطوير معرفته بتجارب الناس المتفردة والشائعة.
٥- تطوير قاعدة معرفية عن الاتصال اللفظي والاتصال بالإشارة.

٦- تطوير قاعدة معرفية عن المجموعات المتنوعة للمعتقدات الدينية.

٧- تطوير معرفته عن الدراسات العلمية حول المجتمع الإنساني.

وصنفت الاتجاهات إلى (٤) مجالات احتوت (١٢) كفاية، وهذه المجالات هي:

١- امتلاك الرغبة في قيادة المجموعات المتنوعة للوصول إلى الاتفاق.

٢- امتلاك معايير عملية مبنية على اعتقاد بقدرة كل الأطفال على التعلم.

٣- امتلاك القدرة العملية على جعل الآخرين يحققون الأهداف.

٤- امتلاك السمات والخصائص العامة التي تثمن التنوع الإنساني.

وصنفت المهارات إلى (٢) مجالين احتويا (٥) كفايات، وهذان المجالان هما:

١- امتلاك القدرة على تكوين علاقات مع المجموعات المتنوعة من البشر.

٢- امتلاك القدرة على خلق الترابط المنظم.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها لكفايات مديري التعليم، ولكن في بيئة متعددة الثقافات في الولايات المتحدة الأمريكية، إضافة إلى الاختلاف في تصنيف الكفايات إلى مكوناتها، بينما الدراسة الحالة صنفتها موضوعيا. وقد استفاد الباحث من الإطار النظري لهذه الدراسة ومن قائمة الكفايات التي توصلت إليها.

٤-دراسة عبد العزيز بن عبد الرحمن الدهش (١٤٢٢هـ) بعنوان: "التطوير المهني لمديري التعليم"

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الرئيسيين التاليين: ما المهارات الإدارية لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟ وما أساليب تطويرهم المهني؟ وللإجابة عن هذين السؤالين قام الباحث بعرض إطار نظري عن مفاهيم الإدارة التعليمية والمهارات الإدارية وأساليب التطوير المهني، وجانب ميداني استخدم فيه المنهج الوصفي المسحي عن طريق استبانة أعدها الباحث مشتملة على (٤٠) مهارة

إدارية (٣٥) أسلوبا للتطوير المهني بعد تحكيمها علميا واختبار صدقها وثباتها ثم قام بتوزيعها على مجتمع البحث وهم فئتان، الأولى فئة مديري ومديري عموم تعليم البنين في المملكة وعددهم (٤٢)، والثانية فئة مديري العموم وأمناء العموم وعددهم (٥٠).

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أولا: تحديد المهارات الإدارية لمديري التعليم في المملكة وهي باختصار:

المهارات التخطيطية والتصورية: التخطيط. التنظيم. المهارة الذهنية والتصورية. إدارة الاجتماعات. إدارة الوقت. إدارة التغيير. إدارة الوقت. إدارة التغيير. تقدير الأولويات. تشخيص وحل المشكلات. إدارة الأزمات. التفاعل مع البيئة الخارجية. الكتابة. إدارة الموارد البشرية. التعامل الإنساني.

المهارات السلوكية والإنسانية: . القيادة الإدارية. الاتصال الجيد بالآخرين. القدرة على التكيف. فهم الذات. المهارات الشخصية. إدارة الشائعات. تحفيز المرؤوسين. فهم الآخرين. الحصول على قبول الآخرين والاعتراف به كقائد إداري. التفاوض. الإقناع.

المهارات الفنية والإشرافية: الرقابة والمتابعة. التوجيه. المهارة الفنية. التفويض الفعال. تقييم الأداء. إدارة نزاعات العمل. صنع واتخاذ القرارات. التقويم. إدارة الموارد المادية. التنفيذ. استخدام تقنية المعلومات. التعامل مع اللوائح والأنظمة الإدارية. إدارة التنظيم غير الرسمي. استخدام مصادر التأثير على الآخرين بفعالية. بناء الجماعات الفاعلة والتفاعل معها. الإشراف.

ثانياً: تحديد أساليب التطوير المهني لمديري التعليم في المملكة وهي باختصار:

رفع مستوى تأهيلهم العلمي. الممارسة العملية. تمثيل الأدوار. دراسة الحالة. التنمية الإدارية المبرمجة. التثقيف والتعلم الذاتي. زيارة المؤسسات المماثلة في الداخل

والخارج ومواقع العمل المشابهة. استخدام أسلوب الشبكة الإدارية. تدريب الحساسية. بناء الفريق. إدارة فرق العمل. الاشتراك في الحوارات العلمية والندوات. المباريات الإدارية. الورش التعليمية. الاشتراك في حلقات ومؤتمرات مناقشة تعقد للمديرين. تغيير الميول والقيم والاتجاهات نحو إدارة العمل. تكليف المدير بإعداد الخطط والبرامج الخاصة بالمنظمة. الاشتراك في فرق تقييم الممارسات الإدارية للمديرين الآخرين. نقد الذات. بناء وتنمية علاقات إيجابية مع المديرين في الأجهزة الأخرى. رفع مستوى وعي المديرين بقيمة التطوير الإداري. التدوير الوظيفي. الاستفادة من الخبرات السابقة. الاستفادة من المتخصصين في الجامعات. ربط الحوافز بالأداء. التكليف بواجبات ومهام محددة. إحداث المناصب الإدارية المساعدة للمديرين الجدد. استخدام وسائط التقنية الحديثة. التدريب باستخدام التقنيات الحديثة. ممارسة المهارات الإدارية فعلا. عرض التجارب الشخصية. ملاحظة تصرفات المديرين الآخرين. استثمار التغذية الراجعة من تقييم أداء الإدارة. استضافة الوفود الزائرة من مؤسسات مماثلة في الداخل والخارج. حضور الاجتماعات ذات المستوى الأعلى في الإدارة نفسها أو في جهاز الوزارة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن المهارات اللازمة لمديري التعليم، لكنها تختلف في منهج الدراسة وفي ميدانها ؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالأسلوب الوصفي بينما انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وهناك اختلاف آخر وهو أن هذه الدراسة اكتفت بمهارات مديري التعليم بينما تتوسع الدراسة الحالية في البحث عن كفايات مديري التعليم التي تشتمل إلى جانب المهارات على المعارف والاتجاهات. وأخيرا اكتفت هذه الدراسة بمديري تعليم البنين بينما تغطي الدراسة الحالية مديري تعليم البنين والبنات. وقد استفاد الباحث من المهارات وأساليب التطوير المهني لمديري التعليم التي توصلت إليها هذه الدراسة.

القسم الثالث: دراسات تتعلق (بكفايات العاملين) بشكل عام

وهي على الترتيب التالي :

١- دراسة دلال عبد الواحد الهدهود (١٩٩٠هـ) بعنوان: "الكفايات الأساسية لمدير المدرسة في التعليم في دولة الكويت"

ركزت الباحثة على دراسة المشكلة التي دارت حول السؤالين التاليين :

٢- ما الكفايات الأساسية اللازم توافرها لمدير المدرسة في التعليم العام؟

٣- ما النموذج التقويمي المقترح استناداً إلى قائمة الكفايات اللازمة لمدير المدرسة في التعليم العام بدولة الكويت؟

وهدفت الدراسة إلى ما يلي : ١) تحديد الكفايات الأساسية التي يجب أن تتوافر في مديري مدارس التعليم العام لمساعدتهم في أداء عملهم بصورة أفضل. ٢) بناء نموذج لتقويم أداء مديري مدارس التعليم العام استناداً إلى قائمة الكفايات المقدمة.

وقد قامت الباحثة باختيار قائمة من الكفايات الإدارية والفنية لمدير المدرسة مستعينة بمصادر اشتقاق الكفايات المعروفة ، احتوت القائمة على ٨٠ كفاية موزعة على عشرة مجالات رئيسة هي : التخطيط (٦) كفايات. التنظيم (٤) كفايات. المتابعة والتنفيذ (٨) كفايات. التقويم (٥) كفايات. العلاقات الإنسانية (١٥) كفاية. تنفيذ المنهج (٨) كفايات. تقويم أداء المعلمين والطلاب (١٠) كفايات. تدريب العاملين (٩) كفايات. الدور الاجتماعي للمدرسة (٩) كفايات. العلاقة مع المسؤولين بالإدارة العليا (٦) كفايات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج. وتوصل البحث إلى نتائج منها :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات في كافة مجالات قائمة الكفايات الأساسية اللازمة لمدير المدرسة، وهذا يدل على اتفاق كل من المديرين والمديرات حول أهمية هذه المجالات.

٢- يوجد اتفاق بين فئات الدراسة في ترتيب ستة مجالات: العلاقات الإنسانية، تقويم أداء المدرسين والطلبة، الدور الاجتماعي للمدرسة، تدريب العاملين، التقويم، التنظيم، أما مجالات التنفيذ والمتابعة، تنفيذ المنهج، العلاقات مع المسئولين ، التخطيط فقد حدث حولها اختلاف في تقدير أهميتها.

٣- تصدرت العلاقات الإنسانية قائمة الكفايات لجميع الفئات، وهذا يدل على وعي العاملين في الحقل التربوي بأهمية الجانب الإنساني في الإدارة المدرسية وإثارة الإيجابية على المردود التربوي.

وأوصت الباحثة بما يلي:

١- اعتماد نموذج تقويم كفاءة أداء مدير المدرسة في التعليم العام بعد استيعاب الكفايات التي لم تحصل على ٧٥٪ من الاستجابات.

٢- إعداد برامج التدريب لقيادات المدارس تتضمن مجالات الكفايات.

وتتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في بحث كفايات القيادات التربوية، ولكنها تختلف عنها في نوعية هذه القيادات، فهي تختص بمديري المدارس في التعليم العام في دولة الكويت أما الدراسة الحالية فتختص بمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وكذلك في منهج الدراسة؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالأسلوب الوصفي بينما انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة من قائمة الكفايات التي توصلت إليها، ومن طريقة اشتقاقها.

٢- دراسة توفيق مرعي وآخرين (١٩٩٢م) بعنوان: "آراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الأدائية الأساسية ومدى استخدامهم لها"

هدفت هذه الدراسة إلى تبيان مدى تمكن المشرفين التربويين في الأردن من الكفايات الأدائية الأساسية، ومدى استخدامهم لها، والعلاقة بين التمكن والاستخدام. وكانت أداة الدراسة استبانة بنيت على قائمة الكفايات التي تم تحديدها في ضوء مفهوم الإشراف التكاملي أو التوفيقي. واشتقت الكفايات من: الأدب التربوي النظري، وتحليل عملية الإشراف التربوي، وتحليل واقع عملية الإشراف التربوي، وبعض البحوث والدراسات ذات الصلة بالإشراف التربوي. ثم طبقت الدراسة على جميع المشرفين التربويين بالأردن عام ١٩٨٦/٨٥م وكان عددهم (٣٣٠) مشرفا.

وكانت أهم نتائج الدراسة بناء قائمة الكفايات الأدائية الأساسية للمشرف التربوي التي صنفت إلى: أولا: التخطيط لعملية الإشراف التربوي (٣) كفايات. ثانيا: محتوى الإشراف التربوي وأنشطته المختلفة (٢٥) كفاية. ثالثا: أساليب الإشراف التربوي وأنشطته (١١). رابع: التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة (١٣). خامسا: تحقيق ذات المشرف التربوي (٥) كفايات. سادسا: تحقيق أهداف الإشراف التربوي بالنسبة للمعلمين والمديرين (١٨).

ومن نتائج الدراسة:

- أن المشرف التربوي يهتم بالكفايات المتعلقة بمحتوى الإشراف التربوي على حساب التخطيط التربوي.
- وجود علاقة إيجابية بين تمكن المديرين من الكفايات واستخدامهم لها. وهذا يعني أن تمكن المشرف التربوي من الكفايات سيؤدي إلى استخدامهم لها.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها لموضوع الكفايات، ولكن كفايات المشرف التربوي. أما منهج الدراسة فكان المنهج الوصفي، في حين انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد استفاد الباحث من الإطار النظري لهذه الدراسة ومن قائمة الكفايات التي توصلت إليها.

٣- دراسة عبد الرحمن أحمد هيجان (١٤١٣هـ - ١٩٩٣م) بعنوان: "المدير والقائد الإداري: تحليل المهارات النفسية - الاجتماعية في الإدارة"

تمثل هدف هذه الدراسة في نقطتين أساسيتين، هما:

١- تقديم موضوع المهارات النفسية - الاجتماعية للباحثين والممارسين الإداريين، حيث يؤدي الوعي بها والتوازن بينها وبين المهارات الفكرية والفنية إلى نجاح المديرين والعمل كقادة إداريين داخل منظماتهم.

٢- المساهمة في سد القصور في موضوع الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمهارات النفسية - الاجتماعية في مجال القيادة الإدارية.

ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب البحث المكتبي. وخلصت الدراسة إلى أن المدير والقائد لا يمثلان بعدين متنافرين، بل هما خط متصل يبدأ بالمدير وينتهي بالقائد، وأنه يمكن النظر إلى المدير والقائد على أنهما فئتان تكمل إحداهما الأخرى، وليستا مستقلتين؛ إذ يمكن أن يكون المدير قائدا إداريا كما أن القائد هو في حقيقة الأمر مدير، والفرق بينهما هو فرق في الدور والتأثير المستمد من مدى استيعابهما وتطبيقهما للمهارات المطلوبة لأداء أدوارهم.

وقدمت الدراسة مجموعة من المهارات النفسية الاجتماعية التي لابد أن تتوافر لدى أي مدير أو قائد إداري حتى يتسنى له القيام بعمله القيادي في أدائه أو منظمته، وقد حصرها الباحث في المجالات الخمس التالية : فهم المدير لذاته وفهمه للآخرين. الحصول على اعتراف وقبول الآخرين به كقائد إداري. استخدام مصادر التأثير على الآخرين بفعالية. بناء الجماعات الفاعلة والعمل معها. القدرة على الاتصال الجيد.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن المهارات اللازمة للمدير، لكنها تختلف في منهج الدراسة وفي ميدانها ؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالأسلوب المكتبي بينما انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي وأسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وهناك اختلاف آخر وهو أن هذه الدراسة اكتفت بالمهارات النفسية - الاجتماعية بينما تتوسع الدراسة الحالية في البحث عن الكفايات التي تشتمل إلى جانب المهارات على المعارف والاتجاهات. وقد استفاد الباحث من المهارات التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومن الجانب النظري الثر الذي احتوته.

٤- دراسة فهد بن إبراهيم الحبيب (١٩٩٥م) بعنوان: "الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مدير المدرسة كما يدركها الموجهون والمعلمون والمديرون أنفسهم"

كان الهدف الرئيسي للدراسة هو تحديد أهم الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مدير المدرسة من وجهة نظر الموجهين والمعلمين والمديرين أنفسهم. واستخدم الباحث لتحقيق هذا الهدف الرئيسي وما يتفرع منه المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق دراسته على مديري المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ومعلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والموجهين التربويين بمدينة الرياض القائمين على رأس

العمل خلال العام الدراسي ١٤١٥ / ١٤١٦هـ، بعد أن بنى استبانته من قائمة مختارة من الكفايات المهنية التي اشتقها من مصادر اشتقاق الكفايات المعروفة.

وقد حدد نوعين من الكفايات المهنية، هما: الكفايات المهنية الرئيسية والكفايات المهنية الفرعية. وجعل الكفايات الرئيسية ثلاث عشرة، والفرعية (١٣٣) مدرجة ضمن الكفايات الرئيسية، وهي: الكفايات الشخصية وعددها (١٢)، الكفايات العلمية (٤)، كفايات التخطيط (١٦)، كفايات التنظيم (١٠)، كفايات التوجيه (٨)، كفايات المتابعة (١١)، كفايات تطوير أداء منسوبي المدرسة (١٦)، كفايات التفاعل الجماعي داخل المدرسة (١٠)، كفايات الاتصال (١٠)، كفايات تحليل المشكلات واتخاذ القرارات (١٣)، كفايات إدارة الوقت (٥)، كفايات إدارة المبنى المدرسي والأجهزة (٨)، كفايات التقويم (١٠).

ومن الكفايات الفرعية في مجال التخطيط ما يلي: إعداد مجموعة من الخطط السنوية والأسبوعية للمدرسة. إيجاد خطة شاملة بمشاركة العاملين، وذلك للنهوض بمستوى المدرسة في جميع جوانبها. إعداد خطة لزيادة النمو المهني للمعلمين، والإداريين بالمدرسة عن طريق التخطيط لإلحاقهم بدورات تدريبية قصيرة. إعداد خطة لزيادة فاعلية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. التخطيط لمشروعات النشاط المدرسي الأصغر على مستوى المدرسة، وعلى مستوى الفصول.

ومن الكفايات الفرعية للاتصال التربوي ما يلي: القدرة على تنظيم الاتصال بين منسوبي المدرسة والإدارات الأخرى. المهارة في إجراء الحوار المباشر مع الزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور. المهارة في إقناع الأفراد لما يريد توصيله من معلومات. الاستفادة من الاتصال لإطلاع المسئولين على حاجات المدرسة وإنجازاتها. القدرة في استخدام أحدث تقنيات الاتصال. القدرة على تبني طرق عديدة في المراسلات الداخلية، والخارجية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن الكفايات اللازم توافرها لدى القياديين التربويين، لكنها لمدير المدرسة. كما تختلف في منهج الدراسة وفي ميدانها ؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالمنهج الوصفي بينما انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة.

وقد استفاد الباحث من الكفايات التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومن الجانب النظري الثر الذي احتوته.

وتجدر الإشارة إلى أن الأستاذ الدكتور فهد بن إبراهيم الحبيب له دراسات أخرى في مجال الكفايات، منها (الكفايات اللازم توافرها لدى الموجه من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين أنفسهم في المملكة العربية السعودية، ١٩٩٦).

٥- دراسة دونالد كلارك (1996) (Donald Clark) بعنوان "بناء نموذج كفايات القيادة" "Building the Leadership Competency Model"

هدفت هذه الدراسة المصغرة إلى وضع دليل لبناء نموذج تقييم أداء القيادة اعتمادا على الكفايات، واتبعت لبناء نموذج الكفايات طريقة من خمسة مراحل: الأولى: حشد فريق عمل يتعهد ببناء قائمة الإجراءات. الثانية: بناء المؤشرات السلوكية لكل إجراء. الثالثة: تصنيف البيانات. الرابعة: ترقيم كل صنف. الخامسة: اختبار صدق النموذج.

وتوصلت الدراسة إلى ٦٠ كفاية جزئية موزعة على ثلاث فئات كاتالي:

أولاً: الكفايات المحورية: (٢٧ كفاية) (مطلوبة من كل أفراد المنظمة):

الاتصال (٥). العمل على شكل فريق (٢). حل المشكلات بشكل فعال (٣). مهارات التعامل مع الأشخاص (٣). إدارة العلاقات مع العملاء (٥). . إدارة الذات

(٢). المرونة (٣). بناء علاقات مناسبة (٢). التمكن من المهنة (٣). الشؤون المالية (٢).

ثانياً: الكفايات الخاصة بالقيادة: (٢٩ كفاية) (مطلوبة من القادة والمشرفين):

قدرات القائد (٢٣). ما وراء العمليات الإجرائية (٥). بناء الفريق وقيادته (٢). تقيم الحالات بدقة وسرعة (٢). تقديم حلول للصراع. إدارة المشاريع (٤). تنفيذ استراتيجيات لجعل الموظفين ينهمكون في العمل (٤). تدريب الفرقاء والمساعدين (٥).

ثالثاً: الكفايات المهنية (أو الفردية): (٤ كفايات) (تطلب بشكل محدد من كل صاحب وظيفة):

الفطنة (٢). الكفايات الفنية (٢).

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن الكفايات القيادية. لكنها دراسة مكتبية في منهجها.

وقد استفاد الباحث من الكفايات التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومن الجوانب النظرية.

٦- دراسة عبد الخالق فؤاد محمد عبد الحق (١٤١٧هـ - ١٩٩٦م) بعنوان: "واقع الممارسات والمهارات الإدارية للقيادات التربوية في الإدارة التعليمية في مصر"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإدارة التعليمية من خلال أوضاع قياداتها التربوية والمهنية والفنية من خلال اختيار البحث للإدارة الوسطى (مدير المرحلة، الموجه الأول)، والتعرف على الممارسات والمهارات الإدارية وإظهار ما فيها من سلبيات وإيجابيات وبيان فاعليتها على العملية التعليمية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي مع القيام بدراسة ميدانية بتطبيق استبيان اشتمل على مجموعة من العبارات تمثل الممارسات والمهارات الإدارية للقيادات التربوية، وقد وزعت الممارسات على أربعة محاور رئيسة، هي: التخطيط (١٦)، التنظيم (٢٢)، التوجيه (١٧)، والرقابة (٢٠). وصنفت المهارات إلى ثلاثة أنواع، هي: المهارات التصورية (٧)، المهارات الفنية (١٣)، والمهارات الإنسانية (٥).

وقد قام الباحث بتطبيق اختبار القدرات الذي صممه أحد الباحثين في علم الإدارة التربوية.

وكانت أهم نتائج الدراسة :

- انخفاض مستوى القيادات التربوية في استخدام المهارة الفنية.
- قلة اهتمام قيادات الإدارة الوسطى بالتنبؤ كعنصر من عناصر التخطيط.
- ضعف القيادات التربوية في ممارسة عملية التنظيم بصفة عامة.
- تمسك الإدارة التعليمية بالأقدمية وإهمال الترقية بالاختيار.
- ضعف مستوى البرامج التدريبية المقدمة للقيادات التربوية من قبل مديريات التربية والتعليم.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن المهارات اللازمة للقيادات التربوية في الإدارة التعليمية، لكنها تختلف في منهج الدراسة وفي ميدانها؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالمنهج الوصفي، بينما انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد استفاد الباحث من الإطار النظري الثر الذي احتوته هذه الدراسة.

٧- دراسة محمود المساد وآخرين (١٩٩٧م) بعنوان: "واقع الإدارة المدرسية وتوجهات تطويرها"

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع الإدارة المدرسية في الأردن، وتأسيس الكفايات التي يحتاجها مدير المدرسة الناجح ومؤشرات النجاح في أدائها، ودراسة حاجات المديرين العاملين حاليا (= وقت الدراسة) بقصد تلبيتها تأهيلا وتدريبا.

وقام الباحثون باستخدام الأسلوب المكتبي من خلال الإحصاءات التربوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم في الأردن، والدراسات السابقة التي لها ارتباط بموضوع الدراسة، برصد واقع الإدارة المدرسية في الأردن، ومن ثم بناء قائمة الكفايات اللازمة لمدير المدرسة، حيث تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور: كفايات معرفية، وكفايات مهنية، وكفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية. ثم قسمت هذه المحاور إلى مجالات كالتالي:

الكفايات المعرفية: فلسفة التربية وأسسها الفكرية. الأهداف العامة للتربية وأهداف التعليم ومناهجه في كل مرحلة دراسية وبخاصة المراحل التي تشتمل عليها المدرسة التي يعمل بها. السياسة التربوي في الأردن وتوجهات التطوير التربوي في الأردن. التشريعات التربوية (القوانين والأنظمة والتعليمات) التي تحكم إدارة العملية التربوية في المدرسة. الصلاحيات والمهام والأدوار التي تناط بكل عضو من أعضاء هيئة العاملين في المدرسة.

الكفايات المهنية: القدرة على التخطيط للعملية التربوية داخل المدرسة. القدرة على تنظيم العمل وتوزيع المهام والأدوار. القدرة على اتخاذ قرارات إدارية وتربوية مناسبة. القدرة على إدارة التغيير والتطوير. القدرة على الإشراف والتوجيه. القدرة على تنمية الموارد البشرية واستثمارها. القدرة على التقويم وتوظيف التغذية الراجعة.

كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية: القدرة على إدارة الجماعات والعمل بروح الفريق. القدرة على بناء علاقات تعاونية بينه وبين العاملين في المدرسة من جهة وبين العاملين أنفسهم من جهة ثانية. القدرة على تعميق نهج الديموقراطية في المدرسة والعمل على تجذير مبادئها بين العاملين والطلبة. القدرة على بناء علاقات تعاونية بين المدرسة والمجتمع المحلي. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحث موضوع الكفايات للقيادات التربوية ، لكن لمدير المدرسة وفي الأردن ، إضافة إلى كونها دراسة مكتبية ، بينما الدراسة الحالية دراسة ميدانية ، إلى جانب استخدامها أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة من قائمة الكفايات التي توصلت إليها.

٨- دراسة عبد الرحمن بن محيسن الهديرس الشمري (١٤١٩هـ - ١٩٩٩م) بعنوان: "أساليب تنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى ملاءمة أساليب تنمية الكفايات المهنية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وممارستها في المجال الإداري والفني والعلاقات الإنسانية ، ثم التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر مشرفي المواد والإدارة المدرسية ومديري المدارس إزاء تحديدهم لمدى ملاءمة وممارسة هذه الأساليب باختلاف متغيرات الدراسة وهي : طبيعة الوظيفة ، المرحلة الإشرافية أو الإدارية ، المؤهل الدراسي ، نوعية التأهيل ، التدريب ، العمر ، الخبرة). واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما استبانة طبقها على أفراد الدراسة وعددهم (٤٦٥) مديرا ، و(١٣٠) مشرف مواد ، و(١٥) مشرف إدارة مدرسية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج ، من أهمها :

١- تحديد أساليب تنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم العام.

٢- مستوى ملاءمة كل أسلوب من أساليب الكفايات المهنية لمديري المدارس هو دائما أعلى من مستوى ممارستها.

٣- وجود تفاوت كبير في ممارسة أساليب تنمية الكفايات المهنية من قبل أفراد الدراسة.

٤- الأساليب اللفظية تمارس بدرجة أكبر من الأساليب العملية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن أساليب تنمية الكفايات للمديرين ، لكن الدراسة الحالية تعنى بكفايات مديري التعليم وأساليب تنميتها. وقد استفادت الدراسة الحالية من الأساليب التي توصلت إليها هذه الدراسة.

٩- دراسة وليام جوزيف (William Joseph) بعنوان "دراسة بأسلوب دلفاي عن المهارات المرغوبة في المستويات الوظيفية المبتدئة" "A Delphi Study of desired Entry - Level Workplace Skills"

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات والكفايات المحددة من قبل سكرتارية لجنة المهارات الضرورية للأداء الأمريكية "SCANS" والتي يبحث عنها العاملون في مدينة تمب / أريزونا في مستوياتهم المبتدئة ، وتحديد المؤشرات التي يستخدمها الموظفون لتقويم المتقدمين في إجراءات التوظيف.

وقد استخدمت الدراسة أسلوب دلفاي بجولات ثلاث شملت (٢٤) خبيرا ، حيث قدمت لهم قائمة المهارات والكفايات التي أعدتها "SCANS" وعددها (٣٧) مهارة وكفاية بعد أن وضعت في جداول تحتوي على تعريف كامل للمهارة والكفاية ، وأمامها متدرج من خمسة حقول ليقوم الخبراء بوضع درجة أهمية المهارة والكفاية

حيث ١ = غير مهمة ، ٢ = قليلة الأهمية ، ٣ = متوسطة الأهمية ، ٤ = مهمة ، ٥ = مهمة جدا. كما طلب من الخبراء أن يدونوا مؤشرات أداء لكل مهارة وكفاية ، وقد مهد لهذا بإعطاء أفكار لهذه المؤشرات تساعد الخبراء على توليد أفكار مماثلة مع عدم حصرهم بها ، وهذا كان في **الجولة الأولى**. وفي **الجولة الثانيــة** قدمت للخبراء نتائج الجولة الأولى شملت معدل درجة الأهمية لكل مهارة وكفاية ليضعوا الدرجة الجديدة ، ومؤشرات الأداء التي اقترحها الخبراء ليضعوا درجة إمكانية تطبيق تلك المؤشرات ، وذلك باستخدام متدرج من خمسة حقول ، حيث ١ = غير ممكن التطبيق ، ٢ = يمكن تطبيقه بشكل بسيط ، ٣ = يمكن تطبيقه بشكل متوسط ، ٤ = يمكن تطبيقه بشكل أفضل ، ٥ = يمكن تطبيقه بشكل متميز. أما في **الجولة الثالثة** فطلب من الخبراء تأكيد درجاتهم النهائية لكل مهارة وكفاية ، وكذلك لمؤشرات الأداء.

وقد توصلت الدراسة إلى تدريج لقائمة المهارات والكفايات ؛ حيث كان أعلاها : الأمانة والإخلاص ، القراءة ، المشاركة كجزء من فريق العمل ، المسؤولية ، العمل مع التنوع الثقافي ، خدمة الزبائن والموظفين ، والاستماع. كما توصلت إلى بناء قائمة من مؤشرات الأداء لتوفر هذه المهارات والكفايات ، وكان أهمها : النماذج المتكاملة ، إجراء اختبار ومقابلة للموظفين ، السيرة الذاتية ، الشهادات ، التوصيات ، خطابات الشكر.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن المهارات والكفايات ، وفي استخدام أسلوب دلفاي ، لكنها بحثت في مهارات وكفايات الموظفين المستجدين في أي وظيفة. واعتمدت قائمة جاهزة للمهارات والكفايات وطلبت ترتيب أهميتها ، بينما قامت هذه الدراسة ببناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وهناك اختلاف آخر وهو أن هذه الدراسة حددت مؤشرات أداء المهارات والكفايات ، بينما الدراسة الحالية حددت أساليب تنميتها. ويتحفظ الباحث على

استخدام مصطلحي المهارات والكفايات، في حين أن الكفايات تشتمل على المهارات إلى جانب المعارف والاتجاهات. وقد استفاد الباحث من المهارات والكفايات التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومن طريقته في استخدام أسلوب دلفاي.

١٠- دراسة محمد علي أحمد الحسني الزهراني (١٤٢٠هـ) بعنوان: "المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية / دراسة ميدانية بمدينة الرياض"

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى توافر المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على الاستبانة كأداة وحيدة للدراسة.

وأسفرت الدراسة عن تحديد المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية والتي تكونت من (٥٩) مهارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة: المهارات الفنية (٢٩) كفاية، المهارات الإنسانية (١٨) كفاية، المهارات الإدراكية (١٣) كفاية. كما أسفرت عن توافر جميع هذه المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بالرياض بدرجة متوسطة فأكثر.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن المهارات القيادية، لكنها تختلف في منهج الدراسة وفي ميدانها؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالأسلوب الوصفي بينما انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. وهناك اختلاف آخر وهو أن هذه الدراسة اكتفت بالمهارات بينما تتوسع الدراسة الحالية في البحث عن الكفايات التي تشتمل إلى جانب المهارات على المعارف والاتجاهات. وأخيرا اكتفت هذه الدراسة بمدينة الرياض بينما تغطي الدراسة الحالية مديري مناطق المملكة. وقد استفاد الباحث من المهارات التي توصلت إليها هذه الدراسة.

١١- دراسة جريفيث وآخرين (Griffith and Others) 1998، بعنوان: "نموذج تقويم كفايات مدير المدرسة" " Pricipal Competencies Profile"

هذه دراسة مختصرة اعتمدت على نموذج تقويم أعد ابتداء لقسم التربية في تسمانيا عام ١٩٩٤ بواسطة مجموعة من مديري المدارس وبعض المستفيدين، وتم تطبيقه بين عامي ١٩٩٤ و ١٩٩٨، ثم روجع وأعيدت طباعته عام ١٩٩٨ من قبل ممثلين من نقابات مديري المدارس وقسم تطوير الأفراد في قسم التربية والتعليم في تسمانيا.

ثم قام الكاتب بإعداده بصورته الأخيرة. وهذا النموذج يتألف من (٣١) كفاية موزعة على ست وحدات:

أولا: كفايات القيادة التربوية: بناء الرؤية العامة. القيادة التعليمية. بناء القيادة والمشاركة فيها. إجراءات التغيير. العلاقات مع المجتمع المحلي.

ثانيا: كفايات التخطيط والمساءلة: جمع المعلومات. إجراءات التخطيط. توزيع المصادر. الهياكل والإجراءات الإدارية. إجراءات المساءلة.

ثالثا: كفايات العلاقات بين الأشخاص: الاتصال. إدارة الصراع. التغذية الراجعة والنمو المهني. بناء الفريق. الإرشاد والتوجيه.

رابعا: كفايات القيادة الثقافية والأخلاقية: المناخ المدرسي. القيادة الثقافية. الأخلاقيات.

خامسا: كفايات القيادة السياسية: بناء الروابط. الدفاع عن المدرسة. عمل التوازن بين أولويات النظام وأولويات المجتمع المحلي. العلاقات مع المجتمع المحلي. العناية بالمحيط العام.

سادسا: كفايات الفاعلية الشخصية: معرفة الذات وربطها بالجانب النظري. التأمل. الالتزام بالتعليم المستمر. الصحة الشخصية والارتياح. التنظيم الشخصي. استيعاب تقنية المعلومات. الحكم على الأمور. الدأب والمثابرة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن الكفايات، ولكنها كفايات مدير المدرسة. وقد استفاد الباحث من الكفايات التي توصلت إليها هذه الدراسة.

١٢- دراسة مارجريت هيفيرنان وآخرين (Margaret M. Heffernan and others) (2000م): بعنوان: "استكشاف العلاقة بين اعتماد الكفايات الإدارية، الخصائص التنظيمية، والدراية بالموارد البشرية، والأداء في المؤسسات الأيرلندية" "An Exploration of the Relationships between the Adoption of Managerial competencies, Organisational Characteristics, Human Resources Sophistication and Performance in Irish Organisations"

هذه الدراسة تركز على دراسة العلاقة بين تبني إدارة الموارد البشرية المبنية على الكفايات ومعدل المتغيرات الأخرى، وهذه تشمل الدراية بإدارة الموارد البشرية وخصائص إدارية عديدة.

ولتحقيق ذلك قام الباحثون بتصميم استبانة تم توزيع (٥٠٠) منها على مديري الموارد البشرية لأفضل (٥٠٠) شركة مالية وتجارية لديها (٥٠) موظفا فأكثر في إيرلندا عام ١٩٩٨م، وقد تم استلام (١١٤) استبانة مكتملة، أي بنسبة ٢٢ز٨٪.

أسفرت الدراسة عن بعض النتائج، منها أن تبني الكفايات من قبل المنظمات يتوافق مع المتغيرات التالية: الدراية بالموارد البشرية، الخصائص المنظمية، الأداء النظمي.

أما متغيرات الدراية بالموارد البشرية التي كان لها دلالة إحصائية فهي : وجود استراتيجية لإدارة الموارد البشرية ، نسبة المكافآت المصروفة على التدريب ، تحليل واختبار الوظيفة.

وأما الخصائص المنظمية التي كان لها أثر على المتغيرات التابعة فهي : عدد الأشخاص الذين تم توظيفهم ، طول المدة الزمنية التي قضتها المنظمة بالعمل بإيرلندا.

وأما متغيرات الأداء التي كان لها دلالة إحصائية فهي : معدل تدوير العمل ، زيادة المبيعات ، الفوائد.

وفي الختام أشار الباحثون إلى أن الأعمال السابقة في الأدب الأكاديمي ترجح أن التطبيقات العالية لأداء العمل مثل أطر الكفايات ترتبط بخصائص المنظمة وتنعكس على أداء أفضل للشركات ، مؤكدين أن هذه الدراسة تقدم دليلا واضحا لدعم هذا الاتجاه.

تتفق هذه الدراسة في موضوع الكفايات ، لكنها تختلف عنها في كونها تبحث كفايات مديري الموارد البشرية في شركات تجارية. واستفاد الباحث من الإطار النظري لهذه الدراسة.

١٣- دراسة علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب (١٤٢٣هـ) بعنوان:
"الكفايات اللازمة لمشرفي التربية الإسلامية في التعليم العام للبنين"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة لمشرفي التربية الإسلامية في التعليم العام ، وترتيب الكفايات التي تم التوصل إليها حسب الأهمية ، والوقوف على واقع الكفايات الموجودة والتي بموجبها يتم ترشيح المشرف التربوي. واستخدم الباحث لتحقيق ذلك المنهج الوصفي المسحي ، وصمم استفتاء طبقه على مجتمع دراسته.

وأسفرت الدراسة عن تحديد للكفايات اللازمة لمشرفي التربية الإسلامية في التعليم العام، وعددها (١١٢)كفاية موزعة على سبعة مجالات، هي: الكفايات العلمية (١٧) كفاية. الكفايات الشخصية (١٨)، الكفايات التخطيطية (١٧)، الكفايات التنظيمية (٨)، كفايات العلاقات الإنسانية (٨)، كفايات التقويم (١٣)، كفايات القيادة (١٣)، كفايات الاتصال (٦)، كفايات التدريب (١٢). كما تبين من الدراسة وجود ضعف في الارتباط بين ما يعتقد المشرف أهميته وبين ما يمارسه أو ما يتوافر فيه.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في بحثها عن الكفايات اللازمة لكنها لمشرفي التربية الإسلامية لا لمديري التعليم، وتختلف في منهج الدراسة وفي ميدانها؛ حيث اكتفت هذه الدراسة بالأسلوب الوصفي بينما انتهجت الدراسة الحالية إلى جانب المنهج الوصفي أسلوب دلفاي في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى بحث أساليب تنمية هذه الكفايات. أما ميدان الدراسة فهذه الدراسة ميدانها منطقة الرياض التعليمية، والدراسة الحالية ميدانها جميع مناطق المملكة. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة من قائمة الكفايات التي توصلت إليها، ومن طريقة اشتقاقها.

التعليق على الدراسات السابقة

أولا: بلغ مجموع الدراسات السابقة (٢٧) سبعا وعشرين دراسة، منها (٢٠) عشرون دراسة باللغة العربية، و (٧) سبع دراسات باللغة الإنجليزية، وتم تصنيفها كالتالي:

أولاً: دراسات تتعلق بمديري التعليم وإداراتهم، وعددها (٩).

ثانياً: دراسات تتعلق بكفايات مديري التعليم، وعددها (٥).

ثالثاً: دراسة تتعلق بالكفايات بشكل عام، وعددها (١٣).

ثانياً: اختلفت البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة. فمنها ما أجري في:

السعودية: وعددها (١٣) دراسة، ذوات الأرقام (٥)، (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٤)، (١٧)، (١٨)، (٢٢) (٢٤)، (٢٧).

الكويت: وعددها (٤) دراسات، ذوات الأرقام (٦)، (٨)، (١٣)، (١٥).

البحرين: وعددها (١) دراسة واحدة، ذات الرقم (٧).

الأردن: وعددها (٤) أربع دراسات، ذوات الأرقام (١)، (١٦)، (٢١).

مصر: وعددها (١) دراسة واحدة، ذات الرقم (٢٠).

أمريكا: وعددها (٧) دراسات، ذوات الأرقام (٢)، (٣)، (٤)، (١٩)، (٢٣)، (٢٥)، (٢٩).

ثالثاً: أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

١. الاستفادة مما تجمع له من الكفايات الواردة في هذه الدراسات في بناء القائمة الأولية لكفايات مديري التعليم في المملكة، فأصبحت مصدرا رئيسيا لاشتقاقها.

٢. الاستفادة من هذه الدراسات في تصنيف كفايات مديري التعليم.

٣. الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد أساليب تنمية كفايات مديري التعليم.

٤. الاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات.

٥. الاستفادة من هذه الدراسات عند تصميم استبانة الدراسة.

٦. الاستفادة من أسلوب دلفاي المتبع في إحدى هذه الدراسات.

٧. الاستفادة من الإجراءات المتبعة في هذه الدراسات.

٨. الاستفادة من هذه الدراسات عند تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصل الثالث: الإطار النظري للدراسة

- أولاً: القيادة الإدارية
- ثانياً: إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية
- ثالثاً: كفايات مديري التعليم وأساليب تنميتها : أ. الكفايات – ب. كفايات مديري التعليم – ج. أساليب تنمية كفايات مديري التعليم

الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

يتناول هذا الفصل موضوع القيادة الإدارية ونظرياتها القديمة والحديثة، وإدارة التعليم في المملكة العربية السعودية، ونشأة إدارات التعليم في المملكة وتطورها والإشراف عليها، ومديري التعليم من حيث مهامهم وصلاحياتهم، اختيارهم، إعدادهم وتدريبهم. ثم يتناول الكفاية بشيء من التفصيل، من حيث مفهومها وصياغتها وتصنيفها، ليدلف إلى كفايات مديري التعليم في المملكة وأساليب تنميتها.

أولاً: القيادة الإدارية

يعد مدير التعليم قائدا تربويا ينبغي له أن يمتلك سمات القائد ومهاراته ومعارفه أو بمعنى آخر كفاياته ؛ لذا يحسن بحث موضوع القيادة الإدارية تنظيرا وتأسيسا، لاستثمار ما قدمه أرباب هذا الحقل بغية الوصول إلى الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية.

مفهوم القيادة

تعد القيادة نوعاً خاصاً من العلاقة بين فرد (قائد) وجماعة، تؤدي إلى تمكنه من دفعها إلى العمل كفريق متعاون منسجم نحو تحقيق هدف مرغوب، وهي كما يعرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج " العملية التي يقوم من خلالها فرد (القائد) بالتأثير

على مجموعة الأفراد الذين يقودهم، لحملهم على التعاون وتنسيق الجهود، وحفزهم للعمل معاً بحماس ونشاط؛ لبلوغ أهداف مشتركة ومحددة للمؤسسات التي يعملون فيها بأقصى درجة من الكفاءة والفعالية والترشيد" (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ، ٢٦١). فالقائد هو الشخص الذي يتمكن من بناء روح المسؤولية بين أفراد الجماعة التي يقودها والاستمرار في ذلك لتحقيق الأهداف المشتركة لهذه الجماعة.

والقيادة هي السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك. وهناك مكونات رئيسية لهذا السلوك تتمثل في: المبادأة أي تملك القائد لزمام الموقف، والعضوية أي اختلاطه بأعضاء الجماعة، والتمثيل أي دفاعه عن جماعته وتمثيله لها، والتكامل أي العمل على تخفيف حدة الصراع بين أعضائها، والتنظيم أي تحديد عمله وعمل الآخرين، والعلاقات التي تحكم العمل والسيطرة أي تحديد سلوك الأفراد والجماعة في اتخاذ القرارات أو التعبير عن الرأي، والاتصال أي تبادل المعلومات بينه وبين أعضاء الجماعة، والتقدير أي تأييد أو مخالفة أعضاء الجماعة، والإنتاج أي تحديد مستويات الجهد والإنجاز. (مرسي، ١٩٩٣، ١٤١)

لم تعد القيادة منحصرة في العوامل الشخصية للقائد، بل أصبحت علماً يخضع للبحث والتجارب العلمية عن طريق الملاحظة الموضوعية والوسائل الإحصائية التي تحاول وضع مبادئ وأسس القيادة السليمة التي تحقق أهداف المنظمات وتسعى لرقي المجتمع، ومن هنا يستطيع الفرد إذا ما توفرت له الفرصة أن يرقى للمناصب ذات المسؤولية، فالناس لا يضطلعون بالمسؤوليات بشكل تلقائي، كما أنهم لا يتمكنون من عمليات صنع القرارات بالفطرة والبداهة ولكنهم يحتاجون إلى اكتساب المعرفة والمهارة بالتعلم والتدرب.

عناصر القيادة

تتكون القيادة الإدارية من العناصر التالية : (السلمي ، ١٩٧٠ ، ص ١٧٥).

١ . *القائـــد* : أهم عناصر القيادة القائد ذاته ، خبراته السابقة ، أهدافه ، طموحاته ، تكوينه الشخصي ، تأهيله العلمي ، قدراته ومؤهلاته ، أساليبه في العمل واتجاهاته بالنسبة للآخرين ، وعملية التأثير التي يمارسها على مرؤوسيه ، والوسائل والطرق التي يستخدمها في ذلك ومنها الإثابة ، الإكراه ، الأسس المرجعية للمرؤوسين الخبرة الشخصية.

٢ . *جماعة العمل:* إن المرؤوسين هم عنصر هام في عملية القيادة إذ إن تركيب الجماعة وتكوين أفرادها الشخصي وخبراتهم وتحيزاتهم ودوافعهم تتفاعل مع بعضها البعض من ناحية ، كما تتفاعل مع شخصية القائد من ناحية أخرى.

٣ . *الموقف:* يتعامل القائد ومرؤوسيه في ظل مواقف متعددة تتسم بظروف معينة تتخللها مشكلات أو معوقات كما تتوافر فيها فرص تفرض نفسها على طبيعة العلاقات بين القائد والتابعين.

٤ . *النظم والقواعد:* لا يتعامل المدير والمرؤوسين في فراغ ولا تسري عليهم أو بينهم شريعة الغاب ، ولكن هناك نظم وقواعد موضوعية مصدرها الإدارة ذاتها أو الدولة وفي ضوء هذه النظم والقواعد وعلى هداها تتحدد العلاقات ويحدث التأثير.

أنماط القيادة

أبرز المعايير لتصنيف أنماط القيادة معياران رئيسان هما معيار النظر إلى القيادة من حيث مصدر السلطة التي يعتمد عليها القائد في توجيه الجماعة ، ومعيار أسلوب القائد في التأثير على العاملين معه.

فمن حيث مصدر السلطة تقسم القيادة إلى نوعين أساسيين هما القيادة الرسمية والقيادة غير الرسمية. فالقادة الرسميون هم الذين يمارسون القيادة بحكم الوظيفة أو المنصب، ويكتسب القائد الرسمي من منصبه سلطته القانونية. أما القادة غير الرسميين فيبرزون في التنظيمات غير الرسمية في مواقف تتطلب نوعا من قيادة الجماعة، ويستمد القائد غير الرسمي سلطته من سمات وخصائص شخصية أو فنية جعلت له قوة إلزامية لدى تابعيه.

ومن حيث أسلوب القائد وطريقته في ممارسة عملية التأثير في موظفيه تصنف القيادة إلى ثلاثة أنواع أساسية هي القيادة الأتوقراطية (أو الاستبدادية) والقيادة الديموقراطية والقيادة الترسلية.

ويحدد (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ، ٢٦٢) أبرز الأنماط الشائعة للقيادة الإدارية كما يلي:

-القيادة الديمقراطية (المشاركة الجماعية) وفيها لا يركز القائد السلطات في يده وحده، بل يتيح الفرصة لمرؤوسيه للمشاركة في مهامه عن طريق التفويض.

-والقيادة الأتوقراطية (الفردية): ويشتد فيها استخدام القائد للسلطة ويركز كل السلطات في يده، بحيث يصبح المرجع في اتخاذ كل قرار في كل صغيرة وكبيرة .

-والقيادة المنطلقة أو غير الموجهة: وفيها يترك القائد جميع المسؤوليات للمرؤوسين ويعتمد عليهم كلية في الإدارة دون توجيههم أو الاشتراك معهم في جميع الحلول والقرارات ويصبح القائد في حكم المستشار.

-ويضاف لهذه الأنماط الثلاثة القيادة الموقفية: وفيها يراعي القائد جميع الإمكانات والظروف والمتغيرات التي تشكل الموقف وذلك عند اتخاذه لقراراته، وتتسم هذه القيادة بالمرونة والقدرة على مجابهة المشكلات المتجددة.

وقد أشار كنعان إلى أن تسميات أساليب القيادة اختلفت لدى علماء الإدارة والنفس والاجتماع باختلاف المدخل الذي اتخذوه لدراسة القيادة ؛ فقسمها البعض إلى قيادة تركز على شخص القائد، وقيادة تركز على مجموعة من المرؤوسين، وقيادة تركز على شخص المرؤوس. وقسمها آخرون إلى قيادة استبدادية أو متسلطة، واستشارية أو إنسانية، وسمحة أو متساهلة. وسمى بعضهم القيادة (الأتوقراطية) القيادة السلبية لأنها تقوم على التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد، وسمى القيادة (الديمقراطية) بالقيادة الإيجابية لكونها تستخدم أسلوب التحفيز الإيجابي القائم على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمرؤوسين إلى غير ذلك من التقسيمات. (كنعان، ١٩٩٩، ١٢٩)

وهذه الأنماط الثلاثة تشير إلى أسلوب القيادة التي يتبعها المدير في التنظيم الإداري، وتعكس الجو السائد فيه، ويمكن تحديد هذه الأنماط من خلال كون العمل والعلاقات هما المقياس في أداء المدير القائد وسلوكه، ففي حال تركيز المدير واهتمامه بالعمل أكثر من العلاقات يكون النمط أوتوقراطيا، وفي حال تركيز المدير على العمل والعلاقات معا يكون النمط ديمقراطياً، وفي حال تركيز المدير على العلاقات أكثر من التركيز على العمل والإنتاج يوصف المدير بأنه ترسلي.

ومن الصعب القول بأن نمطا قياديا معينا هو الأفضل بصورة مطلقة .. فالتطبيق العملي يثبت أن الموظف في مرحلة معينة وموقف معين، قد يلزم إخضاعه لقيادة أوتوقراطية ثم تتغير شخصيته مع الزمن بما يسمح بتخفيف الإشراف عليه. وتكاد تجمع الدراسات أن هذه الأساليب الثلاثة للقيادة توجد متبادلة، بمعنى أنه قد يوجد القائد الذي يستخدم الأسلوب الديموقراطي أو الأتوقراطي أو الترسلي للمواقف والظروف المختلفة، لذلك فمن الصعب أن يوصف سلوك قائد بأنه محدود على أحدها، فليس هناك قائد ديموقراطي طوال الوقت أو ترسلي طوال الوقت (حسان والصياد،

١٤٠٦هـ، ص١٠١). ولكن يصنف القادة إلى أحد هذه الأساليب بالنمط الذي يغلب على تصرفاتهم.

مستويات القيادة:

ويقسم علماء الإدارة القيادات إلى ثلاثة مستويات هي: القيادات العليا والوسطى والتنفيذية، ولكل منها مهامها واختصاصاتها؛ فالقيادات الإدارية العليا (Top management) - كما يقول (كنعان، ١٩٩٩، ٢٦٣) تقوم على رأس الجهاز الإداري وتتولى إدارته، فتقوم بممارسة النشاطات الأساسية واتخاذ القرارات الاستراتيجية التي تحقق الأهداف الرئيسة للتنظيم، كما تتمتع هذه القيادات بالسلطات الواسعة لتمكينها من إنجاز المهام المناطة بها، وتتحمل في نفس الوقت مسؤولية إنجاز هذه المهام التي يفرضها عليها المركز القيادي، وتتمثل القيادات في الإدارة الوسطى (Middle management) في مديري المصالح ومديري الإدارات العامة ومن في مستواهم من ناحية السلطة والمسؤولية ممن يديرون أجهزة متوسطة الحجم، أما القيادات في الإدارة المباشرة (First- Line management) فهي تتولى إدارة وحدات إدارية صغيرة الحجم، وتكون مهمتها تولي الإشراف والملاحظة المباشرة على عدد محدود من الموظفين.

مفهوم الإدارة

عرّف "أوردوي" (Ordway, 1951) الإدارة بأنها عملية توجيه المنظمة لتحقيق أهدافها المحددة بحيث تتمكن سياستها وطرائق العمل فيها من تحقيق الأهداف بفاعلية مع توفير أكبر قدر ممكن من الرضى والانسجام بين العاملين. كما عرفها "جون

وآخرون" (Jhon and Others, 1976) بأنها أحسن الوسائل للاستفادة من العاملين والموارد المادية والمالية بأقل وقت وجهد وتكلفة. (الجبر، ١٤٢٣هـ، ص ٣٦)

العملية الإدارية:

تمثل العملية الإدارية المربع الأوسط من المكونات الأساسية لمدخل النظم والذي يشتمل في تكوينه التام على مدخلات وعمليات ومخرجات، باعتبار المدخلات تمثل مصادر البيئة الداخلية والخارجية إنسانية كانت أو مادية أو معنوية، أما المخرجات فهي نواتج تفاعل تلك المصادر. أما عناصر العملية الإدارية فترى المدرسة الإدارية التقليدية أنها أربعة : التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة (المنيف، ١٤٠٣هـ، ٤٦)

- ***التخطيط:***

التخطيط هو العملية التي تتخذ لتلبية احتياجات المستقبل، أما الخطة : فهي ترجمة فعلية لنقل النظريات في التخطيط إلى نشاط تنفيذي، وتتضمن عملية التخطيط خمس مقومات : الأهداف، والسياسات، والإجراءات، والميزانيات، والبرامج.

- ***التنظيم:***

وهو تحديد الأعمال والنشاطات اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة، وتنظيمها في إدارات ودوائر ووحدات وأقسام في ضوء العلاقات بين النشاطات والقائمين عليها، وهي عملية مستمرة تأتي بعد التخطيط من ناحية التسلسل المنطقي، ويعتمد التنظيم على القواعد الأساسية التالية : الهدف، والتخصص وتقسيم العمل، والربط والتنسيق، ووحدة القيادة وإصدار الأوامر، والسلطة والمسؤولية، وتدرج السلطة، والمركزية واللامركزية، والتفويض، ونطاق الإشراف، وقصر سلطة الأوامر، وهذا هو التنظيم الرسمي. أما التنظيم غير الرسمي فهو تنظيم اجتماعي يتأثر بالدور الذي

سيؤديه كل فرد ومكانته في التنظيم، أما المناخ التنظيمي فهو الرأي الجماعي للعاملين داخل المنظمة عن طبيعة البيئة التي يعملون فيها.

- *التوجيه:*

وهو العمل أثناء التنفيذ ذاته لمواجهة أية مشكلات، ولضمان سير العمل بالمستوى المطلوب الذي يضمن دوماً التحقيق المتكافئ للأهداف، وهو من أكثر وظائف الإدارة تعقيداً لارتباطها بوظائف المدير الخاصة بالاتصال والقيادة، وعلى المرسل تحديد أهدافه لمعرفة مقدار استيعاب المرسل إليه للرسالة، ويتوقف نجاح التوجيه على المعلومات المرتدة من المرؤوس إلى الرئيس، وعلى الأثر الذي تحدثه الرسالة في فهم المرسل إليه، وما تغير من سلوكه المؤدي لزيادة إنتاجيته.

- *الرقابة:*

وهي التحقق من مدى تحقيق النشاط الإداري للأهداف المقررة، وهي عملية مستمرة ومتداخلة مع جميع العمليات الإدارية، كما أنها تهدف إلى إجراء التصحيحات للانحرافات قبل وقوع الخطأ، وتقوم على ثلاث خطوات أساسية هي تحديد وكتابة المعايير الخاصة بالأداء، ومقارنة الأداء الفعلي بتلك المعايير، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة.

ويرى (فايول) أن الوظائف الإدارية التي تناط بالمدير يمكن إجمالها في خمسة عناصر أساسية هي: وضع الخطة، والتنظيم، والتنسيق، وإصدار الأوامر، والرقابة، وقد فسر بعض الكتاب إصدار الأوامر عند فايول بالقيادة. أما (لوثر جوليك) فقد لخص المهام الرئيسة للمدير في حروف تكونت منها الكلمة المشهورة (POSDCORB) وتعني: التخطيط (Planning)، والتنظيم (Organizing)، وشؤون الموظفين (Staffing)، والتوجيه (Directing)، والتنسيق (Coordinating)، والنشاط المتعلق بالبيانات والوثائق (Reporting)، والنشاط المالي (Budgeting) (كنعان، ١٩٩٩م، ٦١).

ولكن الاتجاه الحديث يذكر ثلاث وظائف للمدير تختلف عن وظائف الإدارة المألوفة، وهذه الوظائف هي كما يذكر المنيف: ١) الاتصال مع أقرانه ومرؤوسيه ورؤسائه، ٢) قيادة فريق العمل نحو الهدف، ٣) اتخاذ القرارات. وهذه الوظائف الثلاث أدت إلى تغيير وظائف المدير من العملية الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) إلى هذه الوظائف (الاتصال، والقيادة، واتخاذ القرار)، ولهذا يحتاج المديرون إلى الحصول على المهارات اللازمة للقيام بوظائفهم، بدلاً من مهارات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة التي تعتبر من وظائف الإدارة، وهذا لا يمنع من أن تكون عملية الرقابة – على سبيل المثال- جزءاً من وظائف الإدارة، ومن نشاطات المدير، كالتخطيط والتنظيم والتوجيه. (المنيف، ١٤٠٣هـ، ٤٩) فالاتجاه الحديث يركز على العمل الفعلي للمدير والذي يتمثل بالثلاثية المترابطة: الاتصال والقيادة واتخاذ القرار.

الإدارة والقيادة

يفرق كثير من الباحثين في علم الإدارة بين المديرين والقادة، ويذكرون لكل منهم خصائصه، ويمكن تلخيص ذلك بأن المديرين يحاولون دائماً عمل الأشياء بطريقة صحيحة، وذلك تبعاً للقواعد والإجراءات الموجودة، أما القادة فإنهم يسعون دائماً إلى عمل الأشياء الصحيحة، بغض النظر عن القواعد والإجراءات.

ولذلك يذكر هيجان أن القادة يتميزون برؤيتهم الواضحة لما ستكون عليه منظماتهم أو إداراتهم في المستقبل، إلى جانب قدرتهم على تحويل هذه الرؤية إلى حقيقة. (هيجان، ١٤١٣هـ، ١٠)

ويرى (حريري، ١٤١٩هـ، ٥٣) أنه ليس هناك فرق أساسي بين الإدارة والقيادة من حيث الغايات والمضامين العامة، وإنما يكمن الخلاف في الأساليب

والممارسات التي يتبعها القائد أو المدير للوصول إلى تلك الغايات أو الأهداف المنشودة، فالقائد يعتمد على استمالة وإقناع الآخرين بالوسائل السلمية من أجل التعاون في تحقيق الهدف، أما المدير فيعتمد على سلطاته التي تخولها له الوظيفة التي يشغلها، ولذلك تلقى تعليماته وقراراته في بعض الأحيان نوعاً من التذمر والمعارضة الظاهرة والمستترة، وتكثر شكاوى العاملين ضده، بينما يستطيع القائد من خلال ممارساته أن يحقق هدفه بسهولة ويسر، وفي ظل المدير يهتم المرؤوس بأداء العمل أكثر مما يهتم بتحقيق الهدف، أما في ظل القائد فيؤدي المرؤوس العمل بدافع من اقتناعه الشخصي بالعمل والهدف معاً.

اختيار القادة الإداريين

تختلف طرق اختيار القادة الإداريين باختلاف النظم الإدارية والظروف السائدة في الدول، ومهما يكن من أمر فإن المصلحة العامة تحتم اختيار القادة الإداريين بناء على أسس ومعايير وشروط منطقية وموضوعية تؤدي بالتالي إلى اختيار قادة فعالين في أداء وظائفهم ومهامهم، فما هو الاختيار الفعال في انتقاء أنسب المتقدمين لشغل وظيفة أو وظائف معينة من بين المتقدمين لشغلها؟ إن أنسب المتقدمين هم من تتوافر لديهم كافة المتطلبات اللازمة للوظائف المراد شغلها، ولما كان توافر هذه المتطلبات في المتقدم رهناً بما سيحدث في المستقبل فإن هدف عملية الاختيار هو البحث عن المتقدمين الذين تتفق خصائصهم مع المتطلبات المحددة لشغل الوظيفة، وبمعنى آخر تهدف عملية الاختيار إلى تحقيق التوافق بين مؤهلات وخصائص الفرد المتقدم للعمل وبين متطلبات وواجبات الوظيفة.

وقد أجملت (الشمري) طرق اختيار القادة الإداريين بصفة عامة في ست طرق رئيسية هي:

الأولى : الحرية المطلقة في الاختيار، وتشمل جميع الطرق التي لا يقيد فيها الاختيار بقواعد أو ضوابط مرسومة، ويعيب أتباع هذه الطريقة أنها تعتمد على العلاقات الشخصية في اختيار القادة، الأمر الذي يهدد الجهاز الإداري بالخلل والفساد. هذا فضلا عن إغفالها لمبدأ المساواة.

الثانية : النظر إلى المركز الاجتماعي، حيث تعتمد الطريقة على أساس اختيار القادة الإداريين من بين الأفراد الذين ينتمون إلى طبقة اجتماعية مرموقة.ولقد كانت هذه الطريقة كثيرة الانتشار في الماضي ولا تزال حتى الآن متبعة بصورة صريحة أو ضمنية في كثير من البلدان التي يقل انتشار التعليم فيها. وعلى الرغم من تعارض هذه الطريقة مع الاتجاهات الديموقراطية إلا أنها صالحة لبعض الوظائف الدبلوماسية.

الثالثة : الانتخاب، وهذه الطريقة رغم تمشيها مع الأساليب الديموقراطية إلا أن لها بعض المساوئ فقد لا تعتمد على القدرة والكفاءة والمهارة والخبرة بقدر ما تعتمد على التأثير الشخصي والعلاقات بين الناخبين وبعض الأفراد الذين تقتضي مصالحهم الخاصة نجاح بعض الشخصيات. كذلك فإن الانتخابات تتسم بطبيعة الدورية والتجدد الأمر الذي يؤدي إلى فقدان عنصري الاستقرار والاستمرار اللازمين لنجاح القائد وتفهمه لشؤون عمله.

الرابعة: التعليم والإعداد، أي إعداد القادة الإداريين في مدارس متخصصة ومعاهد يتم فيها الإعداد نظريا وعمليا على مبادئ الإدارة الفعالة وتطبيقاتها.

الخامسة : المسابقة، حيث يخضع المرشحون لشغل المناصب الإدارية إلى امتحانات وذلك لازدياد الطابع الفني في الإدارة العامة فتمثل الامتحانات تصفية أولية بين الطالبين بطريقة نظرية أو عملية.

السادسة : الاختيار من بين الموظفين الذين برهنوا على كفايتهم من خلال قيامهم بالخدمة، فيبدأ الموظف متمرنا من أول السلم الإداري ثم يصعد حتى يصل إلى أعلى المناصب بفضل ما اكتسبه من خبرة. (الشمري، ١٤٠٩هـ، ١٥).

ويأتي ***منحى الكفايات*** ليقدم أسلوبا أفضل لاختيار القادة، حيث يتم اشتقاق الكفايات اللازمة للقائد، ثم يتم اختياره على ضوء هذه الكفايات المشتقة. ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتقدم – فيما تقدم – أسلوبا علميا لاختيار مديري التعليم في المملكة العربية السعودية.

إعداد القادة الإداريين وتدريبهم

لم يعد المدير شخصاً يعتمد على بعض المهارات الشخصية الموروثة أو المكتسبة من التجربة العملية، بل أصبح المدير شخصاً لابد أن تتوافر لديه خبرات خاصة يكتسبها بالعلم والدراسة والتأهيل، وتصقل تلك الصفات بالتدريب والتمرين، وتنمى بالاحتكاك بظروف العمل الواقعية والاتصال المستمر بمراكز البحث والدراسات في مجالات الإدارة المختلفة، والاطلاع المستمر الدائب على كل جديد ومستحدث في علوم الإدارة (الشهري، ١٤٢٠هـ، ٢٦١).

ولهذا لا بد من العناية بحسن اختيار الإداريين وإعدادهم وتدريبهم على أسس سليمة، فتطوير الإدارة التعليمية يكون بالدرجة الأولى بتطوير قادتها ورجالاتها، وإيمانهم بتطوير العمل، وتحديث أساليبه ومناهجه. ومما يساعد رجل الإدارة التعليمية على النجاح في عمله توافر الكفايات الإدارية لديه، فهي لازمة لنجاحه، وبما أن الكفاية تتألف من مكون معرفي ومكون مهاري ومكون سلوكي، أي من مجموعة المعارف والمهارات والإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة، ومن

مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها في سلوك الإداري ، فإنه يمكن اكتساب هذه المهارات من خلال التدريب والخبرات والتجارب والممارسات ، والعمل على زيادتها بشكل مستمر.

نظريات القيادة الإدارية:

إن نجاح الإدارة والقيادة وفاعليتهما يعتمدان على ما يتمتع به المدير القائد من سمات شخصية وقدرات ومهارات ؛ ولهذا اتجهت الجهود في الفكر الإداري لتحديد خصائص القيادة الإدارية الناجحة ، ووضع معايير ثابتة يمكن على أساسها اختيار القادة الإداريين القادرين على أداء دورهم بكفاءة وفاعلية.

وقد تبلورت جهود علماء الإدارة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس في ***ثلاثة مداخل للقيادة*** ، ومنها ظهرت ***ثلاث نظريات أساسية*** أطلق عليها ***نظريات القيادة*** (Theories of Leadership) (كنعان، ١٩٩٩ ، ٢٥٢):

١. المدخل الفردي (Individual Approach) - نظرية السمات والخصال (Trait Theory).

٢. المدخل الاجتماعي (Social Approach) - النظرية الموقفية (Situational Theory).

٣. المدخل التوفيقي (Combination Approach) - النظرية التفاعلية (Interactional Theory)

أولاً : المدخل الفردي *(Individual Approach)* ***– نظرية السمات والخصال*** *(Trait Theory)*.

يعتبر المدخل الفردي من أولى المحاولات التي استهدفت تحديد خصائص القيادة الناجحة، ومن أقدم النظريات التي ظهرت في هذا الإطـــار نظرية الرجل العظيم (The Great Man Theory)، ثم ظهرت نظرية السمات التي تقوم على أساس أن القيادة تقوم على سمة أو مجموعة من السمات يتمتع بها فرد معين، وأن من تتوافر فيه هذه السمات تكون لديه القدرة على القيادة. وقد أفاض كتّاب الإدارة وعلم النفس من أنصار نظرية السمات في تحليل السمات اللازمة للقيادة، وتوصلوا من خلال دراساتهم إلى مجموعة من السمات العامة تصوروا أنها ضرورية للقيادة، ويمكن إذا ما توفرت في شخص ما أن تجعل منه قائدا ناجحا.

ومن أصحاب نظرية السمات وأنصارهم: رالف ستوجديل (R. Stogdil) الذي عرض ما لا يقل عن (١٢٤) دراسة وبحثا عن القيادة، عنيت جميعها بدراسة خصائص القائد والخصال التي يمتلكها متميزا بها عن تابعيه. وقد توصل إلى أن أهم السمات التي تجعل من يتصف بها قائداً إدارياً ناجحاً هي:

١. المقدرة (Abilty) وتتضمن الذكاء، طلاقة اللسان، اليقظة، الأصالة، العدالة.

٢. مهارات الإنجاز (Acheivement) وتتضمن، الثقافة والتعليم، المعرفة الواسعة، القدرة على إنجاز الأعمال ببراعة ونشاط.

٣. تحمل المسؤولية (Responsibility) وتتطلب المبادأة، والثقة بالنفس، المثابرة، الاعتماد على النفس، السيطرة، والرغبة في التفوق والطموح.

٤. روح المشاركة (Participation)، وتتطلب النشاط، الروح الاجتماعية الطيبة، المساهمة والتعاون، القدرة على التكيف، روح الفكاهة والدعابة.

٥. المكانة الاجتماعية (Status)، وتتطلب الشعبية (Popularity)، أي يحبه الناس داخل أو خارج التنظيم، وأن يكون للقائد مركز اجتماعي ومالي، فلها أهمتها في الواقع العملي كما يرى ستوجديل في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

٦. القدرة على تفهم الموقف (Situation) وهذا يتطلب مستوى ذهنياً جيداً، ومهارة في تنبيه حاجات مرؤوسيه، ومصالحهم، والقدرة على تحقيق أهداف التنظيم الذي يقوده مهما كانت الظروف.

كما توصل سيسل جود (Cecil Goode) إلى السمات الضرورية واللازمة للقيادة الإدارية الناجحة، متفقاً مع ستوجديل، وهي: الذكاء الأعلى من ذكاء المرؤوسين، ولكن ليس إلى درجة عدم التفاهم. الإطلاع والإلمام الواسع بأمور العمل. النضج العقلي والعاطفي. الحافزية الذاتية إلى العمل لتحقيق الإنجازات المطلوبة. الاعتماد على المهارات الإدارية أكثر من الاعتماد على المهارات الفنية.

ويقدم هاردنج (Harding) الصفات والقدرات التالية التي ينبغي توافرها في المدير متفقاً مع ستوجديل وجود، ومركزاً على الصفات الإدارية: مهارات الاتصال الفعال. الثقة بالنفس. القدرة الفكرية. قوة البنية. القدرة على التحفيز والدافعية. القدرة على التنسيق. الخبرة. القدرة على إصدار الأحكام الجيدة. التقدير والاحترام من قبل جميع المستويات الإدارية. التكيف والتواؤم. التأثير في الجماهير. الإقناع. القدرة على جعل الأهداف موضع نقاش. الاهتمام بالناس. الرغبة في معرفة القدرات الكامنة لدى الفرد، والعمل على تنميتها وتطويرها. القدرة التنظيمية. التكامل. القدرة على الحكم. الإبداع والابتكار. الرغبة في التفويض. التعلم من التجارب أو التخصص. الصدق. العدل. الحسم. المرونة. الاستقلالية. تقديم النقد البناء. الاستعداد لتقديم الثناء والإطراء.

ويقدم أدير (Adair) صفات وقدرات يرى أنه ينبغي توافرها جميعاً لدى المدير، وتوزع حسب الترتيب التالي: القدرة على اتخاذ القرارات. القيادة (القدرة على التأثير على الآخرين). العمل على التكامل. الحماسة. القدرة على التخيل. الاستعداد للعمل المجهد. القدرة التحليلية. فهم الآخرين. القدرة على تحسين الفرص. القدرة على

مواجهة الظروف غير السارة. القدرة على التكيف بسرعة مع التغيير. الاستعداد للأخذ بالمخاطرة والمبادر. الشجاعة. القدرة على التعبير بوضوح. الذكاء. القدرة على الإدارة بفعالية. الانفتاح. القدرة على المحافظة على القيادة. الاستعداد للعمل ساعات طويلة جداً. الطموح. الإخلاص في العمل نحو الهدف. القدرة على الكتابة بوضوح. حب الاستطلاع. القدرة على التعامل مع الأرقام. القدرة على تلخيص الأفكار وهي مهارات شخصية وإدارية.

ووضع ميلر (Miller) المعايير الأساسية اللازمة لتقييم الخصائص الشخصية والإدارية للقائد الإداري كما يلي: المقدرة على العمل مع المرؤوسين، إداريين وغيرهم ومساعدتهم والتفاعل معهم. أن يكون متحمساً لعمله ومندفعاً له. أن يكون قادراً على إصدار أحكام عادلة بحق الآخرين. أن يكون على اتصال بالآخرين بفعالية ووضوح. أن تكون لديه القدرة على تنمية الآخرين وتعليمهم أثناء الخدمة. أن يتمتع بقدر جيد من الذكاء. أن تكون لديه قاعدة واسعة من الاهتمامات وأن يكون شخصاً مطلعاً. أن يتحلى بالمعرفة والقدرة على استعمال الأدوات الحديثة في الإدارة. أن يكون قادراً على إعداد الخطط الفعالة وأن يتحلى بالرؤية المستقبلية. أن يكون قادراً على ترجمة رؤياه المستقبلية إلى سياسات واضحة. الإلمام الكافي بالتطورات العلمية في مجال عمله. القدرة على تنفيذ العمل المناط به بكفاية تامة ونجاح. أن يهتم بتفصيلات العمل الجزئية. القدرة على اتخاذ القرارات الحكيمة. القدرة على حل المشاكل الإنسانية للعاملين معه. أن يكون متمتعاً بالكفاية الأكاديمية والخبرة التعليمية الناجحة. أن يتحلى بالشجاعة اللازمة لأداء العمل وعدم التردد في اتخاذ القرارات. أن يتحلى بالمثابرة في العمل وأن يكون مرجعاً يعتمد عليه الآخرون.

وأما جاك تيلور (Jack Tylor) فقد ذكر المعايير التالية (مهتماً بالعمل والمرؤوسين وبالمهارة الإدارية): القدرة العقلية. الاهتمام بالعمل والإلمام بجوانبه ونشاطاته. المهارة

في الاتصال وما يتطلبه ذلك من القدرة على التعبير بشكل واضح ومقنع بالكتابة أو بالكلام. القدرة على حفز المرؤوسين إلى إنجاز العمل من خلال استمالتهم وترغيبهم في العمل. المهارة الإدارية التي تتطلب القدرة على التصور والمبادأة والتخطيط والتنظيم والتقرير، واختيار المرؤوسين، وتدريبهم والفصل في منازعاتهم.

أما عالم الإدارة الهندي (تايجي، Tyagi) فقد قسّم السمات التي يجب توافرها في المدير القائد إلى ثلاث مجموعات هي :

١. سمات شخصية (Personal) وتتمثل في : الصحة الجيدة، والقدرة على التحمل، والطاقة الجسمية العالية. إدراك المدير لرسالته، وللهدف المراد تحقيقه، وتمتعه بالحماس والثقة بالنفس. روح الصداقة في تعامله مع مرؤوسيه وتقديره لهم. الذكاء الحاد والفهم العميق والشامل للأمور وسرعة البديهة، في إدراك عناصرها الرئيسة. الأمانة والاستقامة والإحساس بواجباته الأخلاقية. الحكم الصائب على الأمور، والقدرة على تمييز الجوانب الهامة وغير الهامة للمشكلة.

٢. سمات سياسية (Political) وتتمثل في : قدرة المدير على الاستجابة للروح السياسية العامة. إدراكه للأهداف السياسية والمثل العليا التي يطمح الناس إلى تحقيقها.

٣. سمات نظامية (Institutional) وتتمثل في : القدرة على الالتزام بالأنظمة ومراعاة تطبيقها بشكل صحيح. تفويض السلطات ومعرفة الحدود التي يلتزم المدير بها في التفويض. الإدراك الواعي لخطوط الاتصال الرسمي والحذق في استخدامها. القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة في حدود الأهداف والخطط المرسومة.

وتوصل براون (Brown) إلى السمات التالية التي يجب توافرها في القائد الإداري وجميعها صفات شخصية : السن المناسبة. الصحة الجيدة المناسبة. المظهر الحسن. الذكاء الأوفى. الحكمة الصائبة. البصيرة النفاذة. المعرفة الواسعة. القدرة على التحمل والمثابرة. القدرة على التكيف وتحمل المسؤولية. الثقة بالنفس. القدرة على التحكم عند الانفعال.

أما ديل (Dale) فتوصل في دراسته إلى السمات والمعايير التالية وتركز على المهارات الإدارية : الدقة في العمل. القدرة على التفويض. القدرة على الترويج لقبول أفكاره لدى مرؤوسيه. قبول المدير للآخرين. القدرة على التكيف. الطموح. القدرة التحليلية. الاستعداد للتعلم. الاستعداد للإشراف. الاستعداد للتعاون. القدرة الابتكارية. الحزم. الأخلاق الممتازة. الأداء الجيد. الحكم الصائب على الأمور. القدرة على التعبير. القدرة التنظيمية. المثابرة المظهر الخارجي الحسن. حسن التصرف.

وأكد فايول على أن هناك مجموعة من السمات الفذة لابد من توفرها في المدير القائد، وهي :

صفات جسمية، وذهنية وأخلاقية، وسعة إطلاع المدير وثقافته العامة، ومعرفته المتخصصة بالعمل، والخبرة. وأشار إلى أن أهمية هذه الصفات نسبية، وأن القدرات والمهارات الإدارية تتزايد أهميتها كلما ارتفع المدير في السلم الإداري، في حين تكون القدرات والمهارات الفنية هامة في المستويات الإدارية الوسطى والدنيا.

ويرى هيرسي (Hersy) أن ثمة مهارات أساسية ضرورية لكل مدير حسب المستوى الإداري الذي يتمثله في المؤسسة، فالمدير في مستوى الإدارة العليا يحتاج إلى قدر أكبر من المهارة المفاهيمية، ثم المهارة الإنسانية، ومن ثم إلى قدر قليل من المهارة الفنية، والمدير على مستوى الإدارة الوسطى بحاجة إلى قدر أكبر من المهارة الإنسانية، لأنه يشكل حلقة الوصل بين المخططين في الإدارة العليا والمنفذين في الإدارة التنفيذية، ومن ثم إلى قدر أقل من كلا المهارتين المفاهيمية والفنية، أما المدير في مستوى الإدارة التنفيذية، فهو بحاجة إلى قدر كبير من المهارة الإنسانية، لأنه على تماس مباشر مع المنفذين، وقدر قليل جداً من المهارة المفاهيمية ؛ لأن دوره لا يتطلب التخطيط بالدرجة الأولى، ولكنه بحاجة إلى قدر كبير من المهارة لتطوير أدائهم في إجراءات العمل وتفاصيله الدقيقة . وحدد هيرسي مهارات المدير (Skill of Manager) بـ :

المهارة الفنية Technical Skill.

المهارة الإنسانية Human Skill.

المهارة المفاهيمية Conceptual Skill.

مآخذ على نظرية السمات :

بالرغم من أن الدراسات التي قام بها أنصار نظرية السمات قد توصلت إلى وضع قوائم متعددة من السمات والمهارات الشخصية لتكون معايير عامة لاختيار القادة الناجحين، وبالرغم من اعتراف بعض الباحثين بفضلها في ذلك، فإن نتائج هذه الدراسات تعرضت لكثير من النقد:

فقد فشلت هذه الدراسات في أن تجد نمطا متسقا للسمات التي تميز القادة يمكن تطبيقه بصفة عامة.

والكثير من السمات التي افترض أنصار نظرية السمات أنها لا توجد إلا في القادة، قد تتوافر في القادة وغير القادة، كما أن التجربة أظهرت أن هناك الكثير من القادة الناجحين لا تتوافر فيهم كل هذه السمات.

وهذه السمات التي ذكرها أصحاب نظرية السمات يصعب أن توجد مجتمعة في شخص واحد.

وهذه النظرية تجاهلت ما سوى السمات كالموقف والمرؤوسين.

وعموما فنظرية السمات أسهمت في توضيح وتحديد خصائص القيادة الإدارية الناجحة، إلا أنها لم تستكمل كل عناصر النجاح.

ثانياً: المدخل الاجتماعي (Social Approach) – النظرية الموقفية (Situational Theory)

إذا كانت دراسات وأبحاث علماء النفس قد أسهمت في ظهور المدخل الفردي، فإن دراسات وأبحاث علماء الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، قد أسهمت في

ظهور المدخل الاجتماعي الذي يقيم فهمه للقيادة على أساس أن العامل المشترك بين القادة ليس هو سمات شخصية معينة، ولكنه القدرة على إظهار كفاءة أفضل في مواقف معينة، كما ينظر إلى القيادة على أنها دالة للموقف الاجتماعي الذي توجد فيه؛ وفي هذا الإطار بذلت جهود واسعة كان نتيجتها ظهور نظرية الموقف التي تربط بين السمات الشخصية للقائد الإداري والموقف الإداري (Administration Situation)؛ فاختلاف المجتمعات، واختلاف التنظيمات، واختلاف المستويات التنظيمية في التنظيم الإداري الواحد، واختلاف المراحل التي يمر بها التنظيم، واختلاف ظروف ممارسة القيادة الإدارية يؤدي إلى اختلاف السمات القيادية المطلوبة.

ونظرية الموقف بهذا المفهوم تقدم مفهوما ديناميكيا للقيادة، لأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية فقط، وإنما تربطها بالموقف الإداري على أساس أن عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة ومركز الشخص القائد ونجاحه.

ومن أنصار هذا التوجه تاننباوم (Tannenbaum)، و وسكلر (Weschler)، ومازاريك (Massarik) الذين أكدوا أن النمط القيادي الذي ينسجم مع متطلبات الموقف يرتكز على ثلاث مجموعات من القوى، هي:

القوى الكامنة في القائد(Forces in the Leader).

القوى الكامنة في المرؤوسين (Forces in the Subordinates).

القوى الكامنة في الموقف (Forces in the Situation). ذاته من حيث طبيعة مكنونات التنظيم وأهدافه العامة ونوعية المشكلة الطارئة في وقت معين، ثم القدرات المتاحة لإيجاد حل مناسب لها.

أما روبرت جلمبيوسكي (Glembiewsky) فقد توصل إلى أن النمط القيادي الذي يمكن أن يستخدمه القائد يتغير حسب الموقف الإداري واحتياجاته، وصاغ عدة

عوامل تحدد بمقتضاها نمط القيادة في كل موقف، منها :

شخصية المرؤوسين ومدى تقبلهم للإذعان للسلطة الإدارية وتعاونهم معها.

خصائص العمل، من حيث البساطة أو التعقيد.

أدوار العمل الخاصة بالقائد والخاصة بالمرؤوسين والمشتركة بينهما.

خصائص جماعة العمل وما يوجد بينهم من علاقات اجتماعية.

ويعتقد فيدلر (Fidler) أن خصائص القيادة الإدارية، ومدى فعاليتها، تتحدد بصفة رئيسة وفقاً لما يمليه الموقف المعين من متطلبات، وأن تحليل الموقف الإداري يتطلب فحصاً دقيقاً للعناصر المكونة له وهي :

العلاقة بين القائد وموظفيه (Leader Member Relation).

البناء التنظيمي للعمل (Task Structure).

سلطة القائد التي يعطيها منصبه (Positin Power).

وأهم عنصرين للسلوك الإداري عند وليم ريدن (W. Reddin) هما : الاهتمام بالعمل (Task-Oriented)، والاهتمام بالعلاقات بين الموظفين (Relations-Oriented)، إلا أنه ميّز بين أربعة أنماط أساسية للقادة الإداريين وهم :

القائد الذي يهتم كثيرا بالعمل، وسماه (القائد المتفاني في العمل dedicated).

القائد الذي يهتم كثيرا بالعلاقات مع الأفراد، وسماه (القائد المرتبط Related).

القائد الذي يهتم كثيرا بالعمل وبالعلاقات مع الأفراد، وسماه (القائد المتكامل Integrated).

القائد الذي لا يهتم كثيراً بالعمل ولا بالعلاقات مع الأفراد، وسماه (القائد المنعزل Separated).

ونظرية الموقف لا تنكر أهمية السمات الشخصية للقائد، وما لها من دور في تحديد خصائص القيادة، ولكنها تضع الموقف في الاعتبار الأول عند تحديد السمات

القيادية المطلوبة باعتبار أنه العامل المؤثر في تحديد هذه السمات وتحاول النظر إليها في مواقف معينة.

مآخذ على النظرية الموقفية :

ينطلق منتقدو هذه النظرية من أن وضع الموقف في الاعتبار الأول عند تحديد السمات غير منطقي ؛ فتوافر سمات في القائد في موقف معين لا يعني حتما نجاحه فيه. ويأخذون على الدراسات التي تمت في هذا الإطار :

أنه ليس هناك اتفاق تام بين القائمين بها حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوئها تحديد ما إذا كان الموقف ملائما أو غير ملائم.

أنه ليس هناك اتفاق بين القائمين بها حول أنماط السلوك القيادي.

وقد مهد هذا لظهور الاتجاه الثالث.

ثالثا: المدخل التوفيقي (Combination Approach) – النظرية التفاعلية (Interactional Theory)

يقوم هذا المدخل أساسا على الجمع بين النظريتين نظرية السمات ونظرية الموقف ومحاولة التوفيق بينهما من خلال النظر للقيادة على أنها عملية تفاعل اجتماعي. ومن أهم النظريات التي ظهرت في إطار المدخل التوفيقي النظرية التفاعلية التي تعتبر القيادة عملية تفاعل اجتماعي بين أبعاد ثلاثة ، هي :

السمات الشخصية للقائد الإداري.

عناصر الموقف.

متطلبات وعناصر جماعة المرؤوسين.

وبهذا تؤكد النظرية التفاعلية على أهمية المرؤوسين كعامل مؤثر في نجاح القيادة أو فشلها. ويمثل هذه النظرية :

توماس جوردون (Thomas Jordon) إذ يعتقد أن القيادة الإدارية الناجحة هي تلك التي يكون محور ارتكازها الجماعة العاملة في التنظيم، وتتولد القيادة الإدارية نتيجة التفاعلات المستمرة بين ثلاث قوى رئيسة هي :

شخصية القائد الإداري، الحذق، الذكي.

تعاون المرؤوسين.

عناصر الموقف وفقاً للمستجدات الطارئة في التنظيم.

شيتي (Shetty) وهيرسي (Hersy)، حاول الباحثان تحديد النمط القيادي للإدارة الفعالة، معتبرين أن التفاعلات بين العناصر الثلاثة (القائد، الموقف، المرؤوسين) هي محور العملية الإدارية، وتوصلا إلى أن القائد الكفء، هو الذي ينشئ شبكة من الاتصالات الإدارية، قوامها الموازنة في العلاقة بينه وبين زملائه في التنظيم ويستطيع أن يتكيف في سلوكه لمواجهة مستجدات الموقف ومطالب المرؤوسين، سعياً وراء تحقيق أهداف التنظيم وأهداف العاملين فيه.

سانفورد (Sanford) وهمفل (Hamphill)، اللذان عمدا إلى تحليل المتغيرات التالية للتوصل إلى خصائص القيادة الإدارية الفعالة وهي :

حجم وطبيعة المجموعة العاملة في التنظيم.

المناخ الاجتماعي الذي تعمل في إطاره المجموعة، ومدى قدرته على استقطاب طاقات الأفراد للعمل المنتج.

درجة الإلفة أو مدى الاختلاف في وجهات النظر بين أفراد تلك المجموعة وانعكاساتها على سير العمل التنظيمي.

ولاشك أن العلاقات الشخصية بين المدير والمرؤوسين تؤثر في النجاح الإداري لهؤلاء المديرين وفي إنتاجهم، فقد أشار ديفس (Davis , 1967) إلى أن العلاقات الشخصية بين المدير والمرؤوسين (العامل الإنساني) أبرز العوامل المؤثرة في الإنتاجية :

فاحترام الفرد، وإشباع رغباته المادية والاجتماعية والنفسية، عوامل ترفع من روحه المعنوية، وتزيد من إنتاجيته، وبالتالي ينعكس ذلك على نجاح المؤسسة ونجاح مديرها.

وفي دراسات (بليك ومورتون ١٩٦٤ (Blake & Morton) وهالبين ١٩٦٦ (Halpin) ما يؤكد أن الرؤساء الذين يمتازون بعلاقات شخصية طيبة في المؤسسة، يمتازون بفعالية إدارية عالية وإنتاجية مرتفعة، كما يراها المرؤوسون. وهذا يؤكد صحة الافتراضات التي تبناها رواد حركة العلاقات الإنسانية من أن العلاقات الإنسانية الإيجابية بين القائد وموظفيه تجعله أقدر على علاج مشكلاتهم وتمكنه من التعاون معهم لمواجهة مشاكل العمل وتمكنه بالتالي من أداء دوره القيادي بنجاح.

وعلى الرغم مما حققته النظرية التفاعلية من دور إيجابي في تحديد خصائص القيادة، إلا أن التطورات الحديثة التي تمت في مجال الإدارة أثبتت عدم كفاية النظريات الثلاث السابقة لتحديد خصائص القيادة، مما أدى إلى البحث عن الخصائص اللازمة للقيادة القادرة على التلاؤم مع متطلبات الإدارة الحديثة وتحقيق الفاعلية الإدارية. (كنعان، ١٩٩٩، ص ١٢٩).

الاتجاهات الحديثة في خصائص القيادة الإدارية

بعد أن أثبتت التطورات الحديثة في مجال الإدارة عدم كفاية كل النظريات الثلاث السابقة (السماتية، والموقفية، والتفاعلية) في تحديد خصائص القيادة الإدارية، (كنعان، ١٩٩٩، ص ٢١٦) اتجهت معظم جهود علماء الإدارة نحو محاولة معرفة خصائص القيادة القادرة على مواجهة متطلبات الإدارة الحديثة وتحقيق الفاعلية الإدارية، وثار التساؤل عن خصائص القيادة الناجحة، وهل القائد الإداري الناجح هو القائد الكفء (Efficient) أم هو القائد الفعال (Effective)؟ وتطلب ذلك معرفة الفرق بين الكفاءة الإدارية (Managerial Efficiency) والفاعلية الإدارية (Managerial

Effectiveness) ، حيث تعني الكفاءة الإدارية قدرتها على إنجاز الأهداف المحددة باستخدام الموارد المتاحة دون ضياع للوقت أو الجهد، وتعني الفاعلية الإدارية قدرتها على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن.

يقول عالم الإدارة دراكر (Drucker) : إن الإدارية ليست قدرة فطرية ، ولكنها قدرة يستطيع القائد اكتسابها وتنميتها.

والفاعلية تنطوي على مجموعة من القدرات ، ومن أهم القدرات التي يمكن للقائد أن يتعلمها وينميها لتجعل منه قائدا فعالا ما يلي :

الفاعلية في اتخاذ القرارات.

الفاعلية في الاتصالات.

الفاعلية في إدارة الوقت.

الإدارة بالأهداف.

إدارة التغيير.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الفاعليات :

أولاً : الفاعلية في اتخاذ القرارات ، حيث يوصف اتخاذ القرارات بأنه قلب الإدارة ، إذ أصبح النجاح الذي تحققه أية منظمة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة ؛ ذلك أن عملية اتخاذ القرارات تشمل من الناحية العملية كافة جوانب التنظيم الإداري. ويتم اتخاذ القرار من خلال التشخيص الواعي للمشكلة ، والتقدير السليم للواقع ، والاسترشاد بآراء المرؤوسين ، والموازنة بين المخاطر التي قد يسببها اتخاذ القرار..

ثانياً: الفاعلية في الاتصالات، فالاتصالات أداة فعالة للتأثير في السلوك الوظيفي للمرؤوسين وتوجيه جهودهم في الأداء، ومن هنا أصبح الاهتمام بتهيئة وسائل الاتصالات الفعالة من أهم ما يعنى به علماء الإدارة، وأصبحت فاعلية القائد تعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية الاتصالات التي يجريها مع موظفيه. وتتم الفاعلية في الاتصالات من خلال حسن إصغاء القائد لموظفيه، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم، وتوضيح أفكاره حتى تكون مؤثرة فيهم، وتفهمه للأهداف المتوخاة من الاتصال، وتقييمه باستمرار لاتصالاته، ومحاولة تذليل العوائق التي تعترض اتصالاته سواء كانت معوقات تنظيمية ككبر حجم التنظيم، وانتشار أقسامه في أماكن متعددة، وتعدد مستوياته الإدارية.. أو كانت معوقات نفسية مثل عدم اهتمام القائد بمشاعر موظفيه، ووجود فروق في المكانة الاجتماعية بين القائد وموظفيه، ووجود بعض الاتجاهات السلبية لدى القائد الإداري. فلابد من إقامة علاقات إنسانية جيدة تقرب المسافات النفسية والاجتماعية.

ثالثاً: الفاعلية في إدارة الوقت، حيث تعتمد فاعلية القائد على مدى قدرته على تحليل وقته، ومعرفته أين وكيف يقضيه، ومع من، وفي أي موضوع وذلك من خلال تسجيل وقته، وتحديد توزيعه، ووضع الأسس لأولوية الأعمال التي تستحق وقتا أكثر حتى لا يكون الإفراط في استخدامه للوقت في العمل على حساب صحته.. مع مراعاة ثلاث حقائق تعتبر أساسا لتحقيق فاعلية إدارة الوقت بالنسبة للقادة الإداريين، وهي: ١) أن هناك تفاوتا في أهمية الوقت بين القادة، وأن استخدام القائد لوقته تتحكم فيه عوامل كثيرة، منها حجم المنظمة، وطبيعة عملها، وأسلوب القائد في التعامل مع موظفيه.. ٢) أن وقت القادة في العمل محدد بساعات معينة، وأنهم مهما حاولوا تنظيم وقتهم واستغلاله فإن هناك عوامل أخرى تتحكم في هذا الوقت مما يجعل وقتهم ليس خاصا لهم. ٣) أن فاعلية القائد في إدارة وقته تقتضي استخدام كل أو

معظم وقته للعمل وحده ؛ بحيث يكون تفانيه في عمله على حساب الوقت اللازم له شخصيا ولأولاده وعائلته وعلاقاته الاجتماعية. ومن هنا يجب على القائد أن يسجل وقته ويحلل توزيعه لمعرفة أي الأعمال تستحق الاهتمام وأي الأعمال لا تستحق، وحتى لا يكون الإفراط في استخدامه للوقت في العمل وحده على حساب صحته وأهله.

رابعاً : الإدارة بالأهداف، وهذا المدخل يقوم أساسا على قيام الإدارة الإدارية بوضع الأهداف المطلوب تحقيقها مشاركة بينها وبين المرؤوسين، بحيث تترابط هذه الأهداف بعضها ببعض، وتكون أساسا لأي تحسين أو تطوير في : الهيكل التنظيمي، والسلطات والعلاقات، ونظم المكافآت والترقيات، وبرامج التدريب والتطوير الذاتي، والرقابة الذاتية وتقييم الأداء. ويرى دعاة الإدارة بالأهداف أن هذا المدخل نظام ديناميكي يربط بين حاجة المنظمة لتحقيق أهدافها وحاجة القائد للإسهام ولتطوير نفسه ذاتيا. ويتوقف نجاح عملية الإدارة بالأهداف على قدرة المدير ومهارته في تفهمه للنظام وأسلوب عمله، وتعرفه على السمات المميزة لمرؤوسيه وإشراكهم في وضع الأهداف، وتمييزه بين الأهداف الهامة والأهداف الأقل أهمية لتحديد الأولوية لها، ومراعاة التكامل والتوافق بين نظام الإدارة بالأهداف والأنظمة الأخرى..

خامساً : إدارة التغيير، وهي من أهم معطيات الإدارة الحديثة خاصة بعد التطورات التكنولوجية وما أدت إليه من زيادة الأعباء على القائد الإداري، ومن هنا برزت أهمية فاعلية القائد الإداري في إدارة التغيير التي تتم من خلال وضع استراتيجية للتغيير، وتنفيذها، واعتماده في ذلك على ردود الفعل لدى موظفيه ومعرفة كيفية معالجتها، ومرونته التي تمكنه من التكيف مع المواقف التي يجد صعوبة في تغييرها، واستخدام النمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات التغيير، مع مراعاة أنه ينبغي تبني التغييرات بعد دراستها بدلاً من مقاومتها.

ثانياً: إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية

الإدارة التعليمية

الإدارة التعليمية هي إدارة وتوجيه أمور التعليم من مدرسة وتلاميذ وبرامج دراسية وبرامج أنشطة ومناهج وطرق تدريس ووسائل تعليمية، فهي عملية توجيه وإرشاد من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة. والإدارة التعليمية جزء من العملية التعليمية نفسها، ولها دور أساسي في تطوير تلك العملية والتأثير فيها من خلال العمليات الإدارية التي تطبق في ميدان التعليم، وأول عمل لهذه الإدارة هو التعليم ذاته ومهمتها الرئيسية هي ضمان تسهيل عملية التعليم والتعلم.

ويرى حريري أن الإدارة مهنة تقوم على مقومات ثلاثة أولها: الرصيد المناسب من العلم والمعرفة، وثانيها: القدر الكافي من الفن والمهارة في استخدام الرصيد المعرفي، وثالثها: اعتراف المجتمع بقدرتها على القيام بإحدى وظائفها الحيوية نيابة عنه .. إن الإدارة التربوية هي العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقاً لمنطلقاته الفكرية، ومتغيراته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، سعياً لتحقيق أهداف المجتمع من التعليم، وبذلك فهي جزء من الإدارة العامة، ويتضح الارتباط بينها وبين الإدارة العامة من عدة جوانب: فالإدارة التعليمية تقع في نطاق الإدارة العامة باعتبارها خدمة عامة يقوم بها جهاز حكومي على المستويين المركزي والمحلي، وهي خدمة يفترض أن تقدم لجميع أفراد المجتمع، وأن ترتبط بالسياسة العامة للدولة، مراعية الصالح العام، كما تشكل الإدارة التربوية حلقة تنسيق وإشراف بين المصادر البشرية التي تشمل: الأفراد العاملين في تلك المؤسسة التعليمية من مشرفين ومديري مدارس ومعلمين وطلاب وأولياء أمور وموظفين، والمصادر غير البشرية التي تشمل: المواد والأنظمة، والأساليب المساندة للعملية التعليمية كالكتب الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية والاختبارات والأنظمة الإدارية والمالية والمباني المدرسية وغيرها (حريري، ١٤١٩هـ، ص١٢، ٣٧).

نشأة الإدارة التعليمية:

تطور مفهوم الإدارة التعليمية مع تطور ونمو وتعقد وتعدد مسؤوليات العاملين في المؤسسات التربوية بدءاً من المدرسة في أول مراحلها ثم انتقالاً بعد ذلك إلى المؤسسات والتنظيمية الإدارية والتربوية التي توجه المدرسة وتتعامل معها، حيث بدأت الإدارة التربوية بشكل مبسط كجزء من واجب أساسي وهو التعليم، فنمت وكانت المرحلة الأولى عندما اعتبرت الإدارة والعمل الإداري جزءاً من مسؤوليات المعلم الوحيد في المدرسة الذي كان واجبه الأساسي التعليم، وكانت المرحلة الثانية عندما عين في المدرسة أكثر من معلم واختير واحد منهم ليقوم بالعمل الإداري إضافة إلى العمل التعليمي، أما المرحلة الثالثة فكانت عندما عين للمدرسة مدير يتولى شؤون العمل الإداري ويشرف على سير التدريس (إلياس، ١٤٠٤هـ، ص١٥).

ثم جاءت المرحلة الرابعة بعد أن كثرت المدارس واحتاجت إلى من يقوم بالتنسيق بينها ويضع لها الخطط والمنهج ويهيئ لها المبنى والمقرر الدراسي والمعلم تحت منظومة واحدة ترعاها الدولة هي الإدارة التعليمية وهذا التطور جاء نتيجة لبعض العوامل التي من أهمها:

إضفاء الصبغة العلمية على الإدارة واعتبار رجل الإدارة صاحب مهنة.

تركز الدراسة على الإدارة باعتبارها ظاهرة سلوك وأداء وتفاعل اجتماعي وعلاقات إنسانية.

استخدام النظريات والنماذج في الإدارة.

تحليل الإدارة إلى بعدين رئيسيين أحدهما يتعلق بالمحتوى والآخر بالطريقة.

الاعتراف بالقوى الجديدة التي تشكل النظرة الجديدة للإدارة كالتكنولوجيا الحديثة والظواهر السكانية والعقائدية والأيدلوجية والتغيير والصراع والتفجر المعرفي وما شاكل ذلك.

اهتمام الباحثين بدرجة كبيرة بالدراسات العلمية للإدارة (مرسي، ١٩٩٣م، ص٢١).

الإشراف على الإدارة التعليمية:

تشرف على الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية اللجنة العليا لسياسة التعليم، والتي تشكلت عام ١٣٨٣هـ لتتولى رسم السياسة التعليمية وتوجيهها في كافة قطاعات التعليم التي كانت متمثلة في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات ووزارة التعليم العالي والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، فضلاً عن الجهات الأخرى التي تشرف على التعليم العسكري أو الصحي أو غيرهما.

وقد صدرت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية عام ١٣٩٠هـ متواكبة مع بداية خطة التنمية الأولى، لتنظيم الشؤون العامة للتربية والتعليم، مشتملة على ٢٣٦ مادة، في تسعة أبواب، تضمنت الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، وغاياته وأهدافه، ومراحل وأهداف تلك المراحل والتخطيط لها، وأنواع التعليم المتاحة، وإعداد المعلم، ووسائل التربية والتعليم، ونشر التعليم وتمويله. (سياسة التعليم، ١٣٩٠هـ).

إدارات التعليم في المملكة

إدارة التعليم يقصد بها: الهيئة الحكومية التي أنشأتها وزارة المعارف في المناطق التعليمية بالمملكة بهدف الإشراف على المدارس وتمثيل وزارة المعارف في تلك المنطقة، وإدارة التعليم في المملكة جزء من الإدارة العامة ووزير المعارف أعلى مسؤول في إدارة التعليم بالمملكة ويعد حلقة الوصل بين جهازه المركزي ومجلس الوزراء، وقد فوض الوزير في جميع الصلاحيات التي تمكنه من أداء عمله وأعطي صلاحية تفويض

صلاحيته هو أيضاً، حيث صدر أول قرار من مجلس الوزراء بتفويض وزير المعارف في أن يفوض بعض صلاحياته لمن يعملون معه عام ١٣٩٢هـ (المعيوف، ١٤٠٧هـ، ص٦٥).

وبناء عليه؛ فإن إدارة التعليم هي المؤسسة المسؤولة عن إدارة التعليم في إحدى مناطق المملكة العربية السعودية أو محافظاتها، ومدير التعليم هو المسؤول المكلف بإدارة مجموعة من المدارس في مراحل التعليم العام من خلال إدارة تعليم متكاملة العناصر في إحدى مناطق المملكة العربية السعودية أو محافظاتها، ومدير التعليم هو المسؤول الأول عن هذه الإدارة، ومهمته ضمان تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية والتربوية، وتطبيق الإجراءات الإدارية والمالية التي تعزز تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وفقا للأنظمة والخطط المعتمد للوزارة. (وزارة المعارف / الدليل التنظيمي، ١٤١٨هـ).

يعد مؤتمر مكة المكرمة الذي عقده الملك عبد العزيز رحمه الله مع علماء مكة عام ١٣٤٣هـ أساساً من أسس تنظيم إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتلاه تأسيس مديرية المعارف في الأول من شهر رمضان المبارك عام ١٣٤٤هـ، ومجلس المعارف عام ١٣٤٦هـ، والتي تطورت بدورها لتصبح وزارة المعارف عام ١٣٧٣هـ، (الحقيل، ١٤١٤هـ، ١٣).

ويتبع وزارة المعارف التي كانت تسمى مديرية المعارف إدارات تعليم كانت تسمى معتمديات، وصدر لها أول تنظيم إداري معتمد عام ١٣٩٣هـ (المهنا، ١٤١٨هـ، ٣٢)، وتنفيذاً لنظام المناطق الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٩٢/١٠٠ في ١٤١٢/٨/٢٧هـ، والمعدل بالأمر الملكي رقم أ/٢١ في ١٤١٤/٣/٣٠هـ، وتحقيقاً لأهدافه، أصدر وزير المعارف في الثاني من شهر رمضان ١٤١٦هـ، أربعة قرارات تقضي بتطبيق نظام المناطق على إدارات التعليم، وتنظيم العلاقة بين إدارات التعليم في المحافظات والإدارات العامة للتعليم في المناطق، وتنظيم مجالس التعليم في المناطق، من

خلال تفويض مديري العموم في المناطق ببعض الصلاحيات الخاصة بالوزارة والمتعلقة بإدارات التعليم في المحافظات (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ).

وكانت أول إدارة تعليم بهذا الاسم هي إدارة التعليم في المدينة المنورة وإدارة التعليم بالدمام عام ١٣٧٤هـ وكانت تسمى قبل ذلك بالمديريات، أما آخر إدارة تعليم تم افتتاحها فهما إدارتا تعليم المهد والقريات حيث أنشئتا عام ١٤١٦هـ، وقد بلغ عدد إدارات التعليم في عام ١٤١٨هـ اثنتين وأربعين إدارة تعليم مقسمة إلى ثلاث عشرة إدارة تعليم عامة في المناطق وتسع عشرة إدارة تعليم في المحافظات.

أما تعليم البنات فقد تمّ إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٠هـ لتبدأ بثلاث مندوبيات في جدة والشرقية والمدينة المنورة، ثم تزايد عددها فيما بعد، وتحول بعضها إلى مكاتب إشراف أو إدارات تعليم، كان عددها عام ١٤٠٠هـ إحدى عشرة إدارة تعليم ومجموعة كبيرة من المندوبيات ومكاتب الإشراف التابعة لهذه الإدارات، وازداد هذا العدد عام ١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ ليصبح ثماني عشرة إدارة تعليم، وفي عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ أصبح عددها ثمانيا وعشرين إدارة تعليم، ثم أصبح عددها سبعا وثلاثين إدارة تعليم عام ١٤١٧هـ (الحقيل، ١٤١٧هـ، ص ٣٦)، وبلغ عددها في عام ١٤١٨هـ (٣٧) إدارة تعليم، وبلغ عدد المندوبيات (١٥٠) مندوبية. ثم استقر عددها عند إحدى وأربعين إدارة تعليم في عام ١٤٢٣هـ إلى جانب العديد من المندوبيات ومكاتب الإشراف. (وزارة التربية والتعليم، شؤون تعليم البنات، ١٤٢٣هـ).

وظائف إدارات التعليم بالمملكة:

تعتبر إدارة التعليم الأداة الرئيسة في تنفيذ سياسة وزارة المعارف التعليمية والثقافية ومخططاتها وواجباتها، كما أنها بشعبها وأقسامها تعتبر أجهزة خدمات تسهيلية لنشاطات المدارس والمعاهد التابعة لها، ففي حدود النظم واللوائح

والتعليمات الصادرة من المراجع العليا فإن إدارة التعليم تعتبر مسؤولة مباشرة أمام وزارة المعارف عن كل ما يتعلق بمدارس المنطقة وبرامجها ونظمها ومناهجها وموظفيها وطلابها وأجهزتها وإدارتها ومبانيها وعن العمليات التنفيذية اليومية لها ولمدارسها وعن مدى تطبيق الخطط والمناهج التعليمية والتربوية والتعليمات والنظم واللوائح المالية والإدارية.

ووفق الدليلين التنظيمين لإدارات التعليم في المناطق والمحافظات الصادرين عن وزارة المعارف عام ١٤١٨هـ، فإن هدف إدارة التعليم هو الإشراف على تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية والتربوية المعتمدة للمنطقة أو المحافظة في إطار الأهداف والأنظمة واللوائح والسياسات التعليمية والتربوية. (وزارة المعارف، ١٤١٨هـ، ١٠- ١١) وبالتالي فإن مهمة مدير التعليم الرئيسة تتمثل في تحقيق هذا الهدف.

مهام مديري التعليم

وقد حدد الدليلان التنظيميان الصادران عن وزارة المعارف عام ١٤١٨هـ مهام مدير عام التعليم في المنطقة ومدير التعليم في المحافظة تفصيلاً بما يأتي:

١. المسؤولية العامة عن تنفيذ مهام الإدارة العامة للتعليم في المنطقة، (أو إدارة التعليم في المحافظة).

٢. الإشراف على إعداد الخطط الخمسية والسنوية للإدارة العامة للتعليم في المنطقة (أو إدارة التعليم في المحافظة) في إطار الأهداف والسياسات التعليمية والتربوية للوزارة، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها.

٣. الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح والقرارات والتعليمات المتعلقة بالتعليم والتربية وتعميمها على المدارس والمعاهد التابعة في المنطقة (أو المحافظة).

٤. الإشراف على تحديد احتياجات المنطقة (أو المحافظة) من البرامج التعليمية

والتربوية والموارد البشرية والمنشآت والمرافق والأثاث والتجهيزات والمقررات الدراسية والأدوات واللوازم، والتأكد من توفيرها وتوزيعها وذلك بالتنسيق مع الوحدات الإدارية المختصة في الوزارة.

٥. الإشراف على افتتاح المدارس في المنطقة (أو المحافظة) وإنشائها وترميمها وصيانتها، وتوفير الأراضي والخدمات العامة والمرافق اللازمة لها.

٦. متابعة سير العمل في الوحدات الإدارية والمدارس، (وإدارات التعليم في محافظات المنطقة)، والتأكد من سلامة وفعالية الأداء فيها، ومعالجة المشكلات والمعوقات، والنظر في كافة المعاملات التي ترد في هذا الخصوص.

٧. الإشراف على عملية توجيه المعلمين والمشرفين والموجهين والتربويين والإداريين، وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقويمها.

٨. الإشراف على النشاطات الثقافية والمكتبات العامة والآثار والمتاحف في المنطقة (أو المحافظة).

٩. الإشراف عل الخدمات والإجراءات اللازمة لتنفيذ الأنظمة واللوائح والسياسات الخاصة بالشؤون الإدارية والمالية.

١٠. رئاسة اللجان المكونة في داخل نطاق إشراف الإدارة العامة للتعليم في المنطقة (أو إدارة التعليم في المحافظة).

١١. الاتصال والتنسيق مع الجهات الحكومية ومؤسسات القطاع الأهلي في المنطقة (أو المحافظة) فيما يتعلق بالبرامج التعليمية والتربوية، وتمثيل الوزارة في المجالس واللجان المحلية.

١٢. الإشراف على إعداد ميزانية الإدارة العامة للتعليم في المنطقة (أو إدارة التعليم في المحافظ)، والإشراف على تنفيذها بعد اعتمادها.

١٣. الإشراف على تحديث وتنظيم المعلومات والسجلات والبيانات

والإحصائيات المتعلقة بنشاطات الإدارة العامة للتعليم (أو إدارة التعليم)، وتزويد الجهات المختصة بالتقارير والمعلومات والبيانات وفقاً للتعليمات في هذا الشأن.

١٤. أي مهام أخرى يكلف بها في مجال اختصاصه.

صلاحيات مديري التعليم

مرت صلاحيات مديري التعليم بعدة مراحل، كان أولها عام ١٣٤٤هـ عندما تضمن قرار إنشاء مديرية المعارف " الإشراف على جميع المدارس في البلاد" (الحقيل، ١٤١٤هـ، ١٣)، ثم تطورت بعد ذلك مرات عدة بإعطاء صلاحيات أوسع لمديري التعليم، ومع ذلك فهذه الصلاحيات لا تزال قاصرة عن تحقيق طموحات مديري التعليم، فقد أظهرت دراستا (الغامدي، ١٤١٣هـ) (والمهنا، ١٤١٨هـ) وجود هذه المشكلة وأوصتا بضرورة منح مزيد من الصلاحيات الإدارية والتعليمية لإدارة التعليم والتمكين من ممارستها، والأخذ بمبدأ مركزية رسم الأهداف والتخطيط لتحقيقها واللامركزية في التنفيذ، وبناءً عليه لا بد أن يصاحب منح الصلاحيات تدريب وتطوير ليتمكن مديرو التعليم من ممارستها على الوجه الصحيح وكذا من التنفيذ على الوجه الصحيح.

وبتتبع قرارات مديري التعليم يلاحظ أنه لم يتغير فيها شيء يذكر إلا مؤخراً، وتحديداً عند صدور قرار وزير المعارف رقم ٤٦٢٧ في ٢٠ من ذي القعدة ١٤٢٠ هـ بتفويض صلاحيات مديري عموم التعليم في المناطق ومديري التعليم في المناطق ومديري التعليم في المحافظات للعام المالي ١٤٢٠/١٤٢١هـ، ومع أن هذا القرار أحدث نقلة في حجم ونوع الصلاحيات الممنوحة لهم، إلا أنه يلاحظ أن تفويض بعض الصلاحيات ركز إلى حد كبير على النواحي الإجرائية دون التخطيطية والإشرافية. ومن إيجابيات قرار الصلاحيات أنه حث مديري التعليم على تفويض

بعض صلاحياتهم لمساعديهم وغيرهم من العاملين معه، بعد أخذ موافقة وكيل الوزارة للتعليم. ومن ناحية أخرى أكد القرار أن تفويض الصلاحيات لا يعفيهم من المؤاخذة النظامية، وكلف أجهزة الإشراف والمتابعة بمتابعة ذلك، على ألا تتعارض ممارسة الصلاحيات مع تعليمات الميزانية، كما حل القرار محل قرارات التفويض السابقة، ومنع إصدار تعليمات تتعارض معه أو تفسره إلا بقرار من الوزير. (الدهش، ١٤٢٢هـ، ص٣٠).

وتكاد الصلاحيات الممنوحة لمديري التعليم بإدارات تعليم البنات في المملكة تتماثل مع تلك الصلاحيات الممنوحة لنظرائهم من مديري الإدارات التعليمية للبنين. (السنبل وآخرون، ١٤١٩هـ، ٧٥)

وفي نهاية عام ١٤٢٢هـ صدر قرار من وزير المعارف يحدد صلاحيات مديري التعليم في المحافظات شملت (٤٩) صلاحية، وصلاحيات مديري عموم التعليم في المناطق شملت إضافة إلى الصلاحيات الممنوحة لمديري التعليم في المحافظات (٧) صلاحيات، ويلاحظ على هذه الصلاحيات أنها أوسع مما قبلها في السنوات السابقة. (وزارة المعارف، ١٤٢٢)

اختيار مدير التعليم

يرى المهنا أن الوزارة حتى عام ١٤١٦هـ لم تضع شروطاً مكتوبة لاختيار مدير التعليم، إنما يخضع الأمر لاختيار شخصي من المسؤولين لمن يرون فيه الكفاية والقدرة يكلف على أثره مدير التعليم بتولي هذا المنصب وقد يستمر فيه سنوات طويلة، وفي هذا من السلبيات الإدارية الشيء الكثير، ذلك أنه من المعروف أن تغيير الأماكن في العمل يبعث على التجديد والحماس والشعور بالمسؤولية أكثر من البقاء في مكان واحد لمدة طويلة قد تبعث على التبلد والروتين القاتل والتعود على نمط واحد من العمل.

وقد أشارت دراسة (العارف والجهني، ١٤٢٠هـ، ص ٤٧) المقدمة إلى اللقاء الثامن لمديري التعليم في المملكة المنعقد بمدينة الدمام إلى أن عوامل كثيرة تؤثر في اختيار مديري التعليم، منها الصداقة والمعرفة، وأكدا عدم وجود آليات مقننة لاختيارهم، وقد تكون هذه الآليات موجودة في الوزارة لكنها غير معلنة وغير معروفة في الميدان التربوي.

ويرى الدهش (١٤٢٢هـ، ص٣٠) أن اختيار مديري التعليم في وزارة المعارف لم يخضع لضوابط مكتوبة، وربما عاد ذلك إلى الحاجة لتسديد تلك المواقع القيادية قبل توافر الكوادر البشرية في المملكة العربية السعودية بشكل واسع، ومع ذلك فإن كثيراً من القائمين على إدارات التعليم يتمتعون بخبرة أكسبتهم إياها التجارب والمواقف.

ويظهر أن المسؤولين في الوزارة أحسوا في الآونة الأخيرة بالحاجة إلى تقنين الاختيار ووضع شروط وضوابط لذلك، فقد وجه معالي وزير المعارف عام ١٤١٦هـ بتشكيل لجنة تعنى بمديري التعليم وحددت مهام اللجنة على النحو التالي :

أ- وضع المعايير والضوابط التي يتم بموجبها اختيار مديري التعليم مع الاستئناس بما هو قائم.

ب- عمل تقويم شامل لمديري التعليم القائمين على رأس العمل في ضوء هذه المعايير والتوصية باستمرار التكليف أو ترشيح بديل آخر.

ج- مراجعة ما سبق أن أقره مجلس الخدمة المدنية بشأن تكليف من يشغلون وظائف تعليمية بعمل مدير التعليم (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ).

وبناء عليه أعدت لجنة اختيار مديري التعليم ضوابط لاختيارهم، وقدمتها لوزير المعارف برقم ٣٤/خ/س وتاريخ ١٤١٦/٧/٢١هـ واقترحت العمل بها قدر الإمكان. ومن هذه الضوابط :

أولاً: المؤهل والخبرة: يشترط فيمن يتقدم لإدارة تعليم ألا تقل خبرته وتأهيله عما يلي:

-دكتوراه (تخصص تربوي) وخبرة لا تقل عن خمس سنوات في ميدان التعليم، أو ماجستير تربوي وخبرة لا تقل عن سبع سنوات في ميدان التعليم، أو بكالوريوس تربوي وخبرة لا تقل عن عشر سنوات في ميدان التعليم.

-الحصول على دبلوم تربوي يعد تأهيلاً تربوياً لذوي المؤهلات غير التربوية.

ثانياً: شروط عامة:

-أن تتوفر لدى المتقدم السمات الشخصية والخلقية والسلوكية للقائد التربوي.

-أن يكون صحيح الجسم خالياً من الإعاقات التي تؤثر على أدائه لعمله .

-أن يكون له حضور مشهود، ومشاركات واضحة في الفعاليات المرتبطة بعمله.

-ألا يقل تقدير أدائه الوظيفي في السنوات الثلاث الأخيرة عن جيد جداً.

-ألا يكون قد صدر بحقه عقوبة نظامية، وألا يكون طرفاً في قضية دائرة أثناء تقدمه للإدارة.

ثالثاً: أن يجتاز مقابلة شخصية لهذا الغرض، وتوصي اللجنة المختصة في الوزارة بترشيحه.

رابعاً: تحدد فترة تكليف من يتم اختياره لإدارة تعليم أربع سنوات ينظر بنهايتها في أمر تكليفه أو عدمه من قبل الجهة المعنية بالوزارة.

ويظهر من هذه الشروط والمواصفات تجاوز الماضي وتقنين الحاضر بما يخدم المصلحة التعليمية والتربوية، إلا أنه أهمل جانب الخبرة الإدارية والمالية والقيادية حيث لم يشر إليها لا في الشروط المطلوب توفرها ولا في متطلبات الوظيفة والإعداد لها، وكان الأولى أن تكون ضمن معايير المفاضلة وإن لم تكن فلا بد أن تكون شرطاً

إعداداً مسبقاً. (المهنا، ١٤١٨هـ، ص٣٣). وقد صدر خطاب وزير المعارف رقم ١٤٥٢ في ١٤١٦/٩/١٨هـ لوكيل الوزارة باعتماد ما يلي :

أولاً: تطبيق قرار مجلس الخدمة المدنية المتعلق بتكليف مدير التعليم، على تكليف مدير إدارة تعليم في المحافظات (حين شغورها) بحيث يكون على النحو التالي :

-أن يكون أحد شاغلي الوظائف المشمولة بلائحة الوظائف التعليمية.

-أن يكون التكليف لمدة لا تزيد عن ثلاث سنوات قابلة للتجديد ثلاث سنوات أخرى حسب نتائج تقويم الأداء، ويتم التجديد بقرار من الوزير بناء على توصية اللجنة المختصة.

-أن يكون المكلف قد مارس مهنة التدريس لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات.

ثانياً: يجب على الإدارة المختصة في الوزارة وضع معايير وقواعد تعتمد عند اختيار مدير تعليم في المحافظة.

ثالثاً: يجب على الإدارة المختصة في الوزارة وضع معايير وتعليمات إرشادية تعتمد في تقويم أداء مدير التعليم في المحافظة.

وبمقابلة الباحث للأمين العام لإدارات التعليم بوزارة المعارف أفاد أن الوزارة في حاجة لدراسة عملية موسعة تشمل أسس اختيار مديري التعليم، وإعدادهم، وتقويمهم، والعمل على رفع مستوى أدائهم، وأن الوزارة في حاجة للبحوث والدراسات الجامعية في هذه الموضوعات.

وقد انبثقت من اللجنة التي شكلت عام ١٤١٦هـ لاختيار وترشيح مديري التعليم ومساعديهم وحدة متخصصة لتتولى شؤون إدارات التعليم تسمى " وحدة إدارات التعليم "سميت فيما بعد "الأمانة العامة لإدارات التعليم " ، بموجب قرار وزير المعارف رقم ١٨١٥٨٢ في ٣ شعبان ١٤٢١هـ، وقامت بعد إنشائها بإعداد ضوابط لتطبيقها عند اختيار مديري التعليم ومساعديهم، وهي الآن تشرف على مديري تعليم

البنين والبنات. ففي ١٤٢٣/١١/١٥هـ أعدت هذه الأمانة أسس ومعايير ترشيح مديري التعليم شملت:

أولا: مصادر الترشيح،

ثانيا: الشرائح المستهدفة بالترشيح،

ثالثا: إجراءات الترشيح،

رابعا: معايير قبول الترشيح المبدئي،

خامسا: معايير المفاضلة بين المرشحين من حيث: التدريب، الخدمة، الأداء الوظيفي، الإنجازات والنشاطات والمشاركات،

سادسا: المقابلة الشخصية.

ويؤمل من وراء ذلك أن يتم ترشيح مديري التعليم واختيارهم وفق أسس علمية ومنهجية واضحة. (وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ)

إعداد مديري التعليم وتدريبهم

على الرغم من أهمية التطوير المهني لمديري التعليم باعتبارهم قادة تربويين، فإنه لم تكن توجد برامج كافية لتدريبهم، أو تطويرهم المهني بدرجة كافية، مقارنة بما يحدث لنظرائهم في الدول الأخرى المهتمة بالتعليم. ولكن بدأ الاهتمام بذلك في السنوات الخمس الأخيرة، وذلك بعد إنشاء الأمانة العامة لإدارات التعليم ولا يعني هذا عدم وجود البرامج، ولكنها ليست بالمستوى المؤمل من الانتشار لتظهر في الدراسات العلمية، والتجارب الإدارية.

وقد أورد (الدهش، ١٤٢٢هـ، ص ٤٢) عرضا موجزا لما قدمته وزارة المعارف للنمو المهني لمديري التعليم حتى عام ١٤٢٢هـ، ويشتمل على ثلاثة عناصر هي اللقاءات الدورية السنوية لمديري التعليم، والزيارات الخارجية، والدورات التدريبية.

أ- اللقاءات السنوية لمديري التعليم:

عنيت الوزارة باللقاءات الدورية، واتخذت أكثر من أسلوب في ممارستها، من خلال تقديم أوراق العمل، والبحوث، والمشاركة في الحوار والنقاش في ورش العمل، والزيارات الميدانية، والاستفادة من خبرات المشاركين من مديري التعليم الآخرين، أو مسؤولي الوزارة، أو المشاركين من خارجها وقد عقدت على مستوى الوزارة منذ إنشائها عدة لقاءات بين مديري التعليم ومسؤولي الوزارة، كان من أبرزها ما يأتي:

١- المؤتمر التعليمي الأول لمديري التعليم والمفتشين بالمناطق (١٣٧٧هـ):

وقد عقد بمدينة الرياض في الفترة من ٧- ١٧ من شهر رجب عام ١٣٧٧هـ، ودعي إليه مديرو التعليم في المناطق ومفتشو المواد الاختصاصيون ومفتشو الأقسام والمفتشون الإداريون، وقد أسفر المؤتمر عن (١٢٤) توصية في موضوعات متعددة.

٢- المؤتمر الثاني لمديري التعليم (١٣٨١هـ):

عقد بمدينة الرياض في الفترة من ١٤- ٢٣ من شهر شعبان عام ١٣٨١هـ، ودعي فيه المسؤولون في وزارة المعارف ومديرو التعليم في المناطق التعليمية لمناقشة ألوان المشكلات التعليمية، واستعراض توصيات مؤتمر عام ١٣٧٧هـ لمعرفة ما تم تنفيذه وما لم يتم وأسباب ذلك، وقد أسفر المؤتمر عن (١١٩) توصية.

٣- اجتماع مديري التعليم ومحاسبي المناطق (١٣٩٢هـ):

عقد بمدينة الرياض في الفترة من ١- ٨ من شهر ربيع الثاني عام ١٣٩٢هـ، وقد أسفر عن (٣٨) توصية ختمت بأن أوصى المجتمعون بعقد اجتماع مديري التعليم سنوياً.

٤- ندوة مديري التعليم (١٤٠٥هـ):

عقدت بمدينة الرياض في الفترة من ٦- ٩ من شهر جمادى الأولى عام ١٤٠٥ هـ، وشارك فيها مديرو التعليم في المناطق التعليمية والمسؤولون في جهاز الوزارة، كما حضرها المدير العام لمعهد الإدارة العامة، وعدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وكليات المعلمين، وعدد من مديري تعليم البنات، ونوقشت فيها خلال ثمان جلسات عمل العديد من الموضوعات، وأسفرت الندوة عن (٢٩) توصية ختمت بالتوصية بعقد ندوة مديري التعليم بالمملكة كل عام.

٥- ندوة مديري التعليم (١٤٠٧هـ):

عقدت بمدينة الرياض في الفترة من ٩- ١١ من شهر رجب عام ١٤٠٧هـ في معهد الإدارة العامة، وشارك فيها مسؤولون من الوزارة ومديرو المناطق التعليمية، وأسفرت عن(٦٨) توصية.

٦- ندوة مديري التعليم الثالثة (١٤١٤هـ):

عقدت بمدينة الرياض في الفترة من ١٦- ١٨ من شهر شوال عام ١٤١٤هـ، وقد ركزت الندوة على موضوع رئيس هو " الطالب: قبوله وتحصيله وتقويمه" حيث كان قاسماً مشتركاً في قوائم الموضوعات المقترحة من قبل المناطق التعليمية.

٧- اجتماع وزير المعارف بمديري عموم التعليم (١٤١٦هـ):

عقد بمحافظة جدة في يوم الخميس ٦ من شهر محرم عام ١٤١٦هـ، وشارك فيه مسؤولو الوزارة ومديرو الإدارات العامة للتعليم ومدير التعليم بمحافظة جدة، وتضمن اللقاء اتخاذ عدة قرارات حول الصلاحيات الجديدة لمديري التعليم بمناسبة صدور التنظيم الجديد لإدارات التعليم في المناطق والمحافظات وتنفيذه اعتباراً من ١٤١٧/١/١هـ.

٨- ندوة مديري التعليم الرابعة (١٤١٦هـ):

عقدت بمدينة تبوك في الفترة من ٢٢- ٢٣ من شهر ذي العقدة عم ١٤١٦هـ، وشارك فيها مديرو التعليم ومعظم مسؤولي الوزارة، ورئيس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وبعض مستشاري الوزير، وقد اشتملت الندوة على: محاضرة بعنوان "فقه التعليم وأولويات تطويره"، وحلقة نقاش بعنوان "رؤى من الميدان"، تضمنت خمس أوراق عمل من مدير تعليم ورئيس إشراف تربوي ومدير مدرسة ومعلم ومرشد طلابي وطالب. وتمَّ تحديد مكان وزمان الندوة الخامسة لمديري التعليم.

٩- اللقاء الخامس لمديري التعليم (١٤١٧هـ):

عقد بمنطقة القصيم في الفترة من ٢٣- ٢٥ من شهر ذي العقدة من عام ١٤١٧هـ، تحت شعار " التعليم مشروع استثماري مربح"، وشارك في اللقاء إلى جانب مديري التعليم ومسؤولي الوزارة عمداء كليات إعداد المعلمين ووزير المالية والاقتصاد الوطني ومحافظ المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والمدير العام لمعهد الإدارة العامة وبعض وكلاء الرئيس العام لتعليم البنات وبعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وبعض المسؤولين في قطاعات حكومية أخرى، واتفق خلال اللقاء على عقد لقاء خاص بين معالي الوزير ومديري الإدارات العامة للتعليم في جدة في بداية عام ١٤١٨هـ لبحث موضوع الصلاحيات الجديدة لمديري التعليم، وعقد اللقاء السادس لمديري التعليم في أبها في نهاية عام ١٤١٨هـ تحت عنوان: استشراف مستقبل التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتقوم بالتنسيق له الوكالة المساعدة للتطوير التربوي في الوزارة.

١٠- اجتماع معالي الوزير مع مديري عموم التعليم (١٤١٨هـ):

عقد في محافظة جدة يوم السبت ١٨- ٢٠ من شهر محرم عام ١٤١٨هـ،

وشارك فيه مسئولو الوزارة ومديرو الإدارات العامة للتعليم، وتضمن اللقاء بحث خمسة عشر موضوعاً منها: مراجعة صلاحيات مديري التعليم لعام ١٤١٧-١٤١٨هـ، والتحضير للقاء السادس لمديري التعليم.

١١- اللقاء السادس لمديري التعليم (١٤١٨هـ):

عقد بمنطقة عسير في الفترة من ١٨- ٢٢ من شهر ذي الحجة عام ١٤١٨هـ تحت شعار "استشراف مستقبل التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية". وشارك في اللقاء مسؤولو الوزارة ومديرو التعليم وعمداء الكليات وبعض المحاضرين من خارج الوزارة. وقد توصل المجتمعون إلى (٣٣) توصية تتعلق بالسياسات والأنظمة، و (٢٠) توصية تتعلق بالمناهج، و(١٩) توصية تتعلق بإعداد المعلم وتأهيله، و (٩) توصيات تتعلق بالتقنيات التربوية، و(٦) توصيات تتعلق بالبحوث التربوية والتقويم، وتوصية واحدة تتعلق بالمشكلات الإدارية للمعلمين، و(١٤) توصية تتعلق بالنشاط الطلابي، و(٤) توصيات تتعلق بالقوى البشرية، و(٤) توصيات تتعلق بالاتصالات الإدارية، و(١٠) توصيات تتعلق بالمباني المدرسية والتجهيزات، وفي الجلسة الختامية تم الاستفتاء على استمرارية هذا اللقاء السنوي فأيده جميع الحاضرين، وحدد موعد اللقاء ومكانه.

١٢- اللقاء السابع لمديري التعليم (١٤١٩هـ):

عقد بمنطقة الرياض في الفترة من ١- ١١ من شهر شوال عام ١٤١٩هـ تحت شعار "العمل التربوي: تطوير وتفعيل"، وتوصل اللقاء إلى (١٨) توصية تتعلق بالسياسات والأنظمة، و(١٠) توصيات تتعلق بالتطوير الإداري والاتصالات، و(٥) توصيات تتعلق بالمباني والتجهيزات المدرسية، و(٣) توصيات تتعلق بالشؤون المدرسية، و(٦) توصيات تتعلق بشؤون الطلاب، وتوصيتين تتعلقان بالتطوير التربوي، و(٣) توصيات تتعلق بالتدريب التربوي، وتوصيتين تتعلقان بالشؤون

الثقافية، و(٣) توصيات تتعلق بالتعليم الموازي، وتوصيتين تتعلقان بشؤون المعلمين، و(٤) توصيات متفرقة. وتم الاتفاق على مكان عقد اللقاء السنوي الثامن وزمانه وموضوعه.

١٣- اللقاء الثامن لمديري التعليم في المملكة (١٤٢٠هـ):

عقد في المنطقة الشرقية / الدمام في الفترة من ٩- ١١/١١/١٤٢٠هـ تحت عنوان (الإدارة التربوية)، وشارك فيه مديرو التعليم وعمداء كليات إعداد المعلمين ومسؤولو الوزارة، كما شارك فيه بعض الباحثين من خارج الوزارة، واشتمل اللقاء على أربعة محاور هي: الإدارة التربوية وتحديات الميدان، وتوظيف اتجاهات وأساليب إدارة الأعمال في مجال الإدارة التربوية، ومستقبل الإدارة التربوية في المملكة، والشؤون الإدارية ودورها في المؤسسات التربوية. وقد قدم للمناقشة أكثر من ٣٠ بحثاً وورقة عمل، وحدد اللقاء التاسع لمديري التعليم مكانا وزمانا.

١٤- اجتماع مديري عموم التعليم ومسؤولي الوزارة (١٤٢١هـ):

عقد في الطائف يوم الأربعاء الموافق ١٤٢١/٦/٦هـ، وشارك فيه مديرو عموم التعليم ومسؤولو الوزارة، كما شارك بعض ممثلي القطاع الخاص.

١٥- اللقاء التاسع لمديري التعليم في المملكة (١٤٢٢هـ):

عقد اللقاء في منطقة المدينة المنورة في المدة من ١٦- ١٤٢٢/١/١٨ هـ تحت عنوان (التربية الأخلاقية وتحديات العصر)، وشارك فيه مديرو التعليم وعمداء كليات إعداد المعلمين وعدد من مسؤولي الوزارة، كما شارك فيه بعض الباحثين من خارجها.

١٦- اللقاء العاشر للقادة التربويين في المملكة (١٤٢٣هـ):

عقد اللقاء في مدينة جدة في المدة من ٢٥_١٤٢٣/١/٢٨ هـ تحت عنوان (تطوير التعليم ... المسؤولية المشتركة)، وهو اللقاء الأول الذي شارك فيه مديرو تعليم

البنات مع مديري تعليم البنين بعد ضم تعليم البنات إلى وزارة المعارف، وعمداء كليات إعداد المعلمين ووكلاء الوزارة والوكلاء المساعدون وعدد من مسؤولي الوزارة، كما شارك فيه بعض الخبراء والباحثين من خارج الوزارة.

١٧- *اللقاء الحادي عشر للقادة التربويين في المملكة (١٤٢٤هـ):*

عقد اللقاء في جازان في المدة من ١- ١٤٢٤/١/٣ هـ تحت عنوان (المعلم)، وشارك فيه مديرو تعليم البنين والبنات وعمداء كليات إعداد المعلمين وعدد من مسؤولي الوزارة، كما شارك فيه بعض الباحثين من خارجها.

ب- *الزيارات الخارجية:*

نظمت الوزارة عدداً من الزيارات الخارجية لمديري التعليم ومسؤولي الوزارة بهدف إطلاعهم على أبرز التجارب في المجال التعليمي، وأساليب إدارة العمل، ومنها زيارة بعض دول شرق آسيا في المدة من ١١/٢٩- ١٤١٧/١٢/١٧هـ، بدعوة من بعض وزراء التربية والتعليم فيها للإطلاع على تجاربها في مجال التربية والتعليم، وزيارة استراليا ونيوزيلاندا في الفترة من ٥- ١٤١٩/١٢/١٦هـ، وزيارة أمريكا عام ١٤١٩هـ.

ج- *الدورات التدريبية:*

نظمت الوزارة عدداً من الدورات القصيرة المدى للقيادات الإدارية العليا من مسؤولي الوزارة، بالإضافة لعدد محدود من مديري التعليم، ومن ذلك:

١. ترشيح بعض مديري التعليم لحضور حلقة علمية حول المهارات الإدارية للقيادات العليا في الطائف في الفترة من ٤/٢٣- ١٤١٩/٤/٢٧هـ.

٢. مشاركة بعض مديري التعليم في مؤتمر القيادة العربي في دبي المنعقد يومي

الثلاثاء والأربعاء ٢٨- ٢٩/٦/١٤٢١ هـ، نظمته المنظمة العربية للتنمية الإدارية التابعة لجامعة الدول العربية.

٣. تنظيم دورتين تدريبيتين قصيرتين مدة كل منهما أسبوعان خلال إجازة الصيف للعام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ وكذا خلال إجازة الصيف للعام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ في مجال الإدارة التعليمية الحديثة في كل من الجامعة الأردنية / عمّان، وجامعة ميتشجان/ الولايات المتحدة الأمريكية، وشارك فيها عدد من مديري التعليم ومساعديهم وبعض مسؤولي الوزارة ومشرفيها.

٤. تعمل الوزارة حالياً من خلال الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، والإدارة العامة للتخطيط والتطوير الإداري، والأمانة العامة لإدارات التعليم، على إعداد برنامج للتدريب الإداري للقيادات التربوية العليا، كما تعمل على دراسة مشروع إقامة مركز أو معهد لتدريب القيادات التربوية. (وزارة المعارف، ١٤٢١هـ).

ثالثاً: كفايات مديري التعليم وأساليب تنميتها

قبل تناول كفايات مديري التعليم وأساليب تنميتها يحسن التمهيد بشيء من التفصيل عن الكفايات التي تم التعرض لها بإيجاز في الفصل الأول، وذلك لإبراز مفهومها، وحركتها، والعلاقة بين الكفاية وبعض المصطلحات المشابهة، ومصادر اشتقاق الكفايات، وصياغتها، وتصنيفها.

أ. الكفايات

لقد تمّ استخدام مفهوم الكفايات لأول مرة في الخمسينات من القرن العشرين الميلادي عندما بدأ التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية يركزون على الصفات والمعارف والمهارات والاتجاهات كأساس لأداء المديرين والمعلمين في أعمالهم التربوية. ومن هنا ظهر في أدبيات التربية ما يعرف بكفايات المعلم، وكفايات مدير المدرسة،

وغيرها من كفايات الفئات التربوية المختلفة العاملة في الحقل التربوي. وعلى هذا فإن مدخل الكفايات المهنية لمدير المدرسة والتربية القائمة عليها يمثل اتجاها حديثا في تقييم الأداء وتحديد مستوى النجاح في العمل (الهدهود، ١٩٩١، ١٤٨).

ظهر اتجاه التربية القائم على الكفايات كرد فعل لفشل بعض الأساليب التقليدية في إعداد وتدريب التربويين من معلمين ومديرين وغيرهم، التي كان محور اهتمامها تنمية الجانب المعرفي وإهمال الجانب السلوكي. فقد كانت تركز على إكساب الفرد المعلومات والمعارف دون التركيز على إكساب المهارات، لذا فقد كان تأثيرها سطحيا لأنها تهمل الأداء والدوافع مما يؤدي إلى الانفصال بين ما تم تعلمه والتطبيق في ميدان العمل (الناقه، ١٩٨٧، ٢٧)، فظهر هذا الاتجاه القائم على أساس الكفايات المهنية الذي يركز على مفهوم مؤداه أن نجاح المعلم أو المدير في مهنته يتوقف على قدرته على إتقان الكفايات المهنية أو التعلمية المرتبطة بالدور الذي يقوم به (الطيب وآخرون، ١٩٨٤، ٢٧١).

وهناك عوامل ساعدت على ظهور الاتجاه القائم على الكفايات، ذكر منها هول وجونز (Hall & Jones) ما يلي:

١. الأخذ بمبدأ الكفاية بدلا من المعرفة، كإطار مرجعي للبرامج التدريبية والإعدادية للتربويين، والتي تؤكد على الأداء والتطبيق العملي أكثر من المعرفة.

٢. ظهور مفهوم التعلم الإتقاني Master Learning Approach: وهو أحد المفاهيم الحديثة التي تؤكد على وجود علاقات منظمة بين الأهداف والمستويات المتوقعة للأداء، ويمكن أن يتحقق عن طريق تفريد التعليم "هول وجونز (Hall & Jones, 1972, p8).

وذكر مرعي عوامل أخرى، منها:

٣. انتشار حركة تحديد الأهداف على شكل نواتج تعلمية سلوكية.

٤. تطور التكنولوجيا التربوية التي ساعدت على ظهور أساليب جديدة للتعلم مثل التعلم الفردي (Individualized Learning)، والتعلم المبرمج (Program Instruction)، ومنهج النظم (Sestem Approach)، وتحليل النظم (System Analyze).

٥. ظهور المدرسة السلوكية Behaviorism، والمستمدة من علم النفس السلوكي الذي يركز على الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning.

٦. ظهور اتجاهات حديثة في التقويم، منها التقويم الذاتي وتقويم الأقران وتقويم التلاميذ (مرعي، ١٩٨٣، ٢٧).

وأضاف (الناقه):

٧. تعدد وسائل التدريب وأساليبه، وهذا يتطلب خليطا من الطرق النظرية والتطبيقية والميدانية.

٨. ظهور الاتجاه نحو تحويل النظريات والأسس العلمية إلى قدرات ومهارات يظهر أثرها في أداء المتدرب (الناقه، ١٩٨٧، ٧).

وعموما فحركة الكفايات بدأت بتصميم برامج للطالب/المعلم (Student/Teacher)؛ ولذا فإن كثيرا من الدراسات في مجال الكفايات تدور حول الطالب/المعلم، ثم اتسعت لتشمل عموم المعلمين، ثم المشرفين التربويين ومديري المدارس. ثم اتسعت الدائرة أكثر لتشمل كافة العاملين في الميادين المختلفة.

مفهوم الكفاية

من خلال تتبع الباحث للأدبيات التربوية التي تعرضت لموضوع الكفايات باللغتين العربية والإنجليزية، وجد فيها تعددا لتعريف الكفايات، يشعر القارئ بأن فيها شيئا من الاختلاف يصل حد التناقض. وهذا التعدد في الأدب التربوي العربي قد ترجع بعض أسبابه إلى الترجمة، لكنه موجود أيضا في الأدب التربوي الإنجليزي، حتى إن برادلي (Bradley, 1991, p. 18) قال (إن طرقنا في التفكير والوصف للكفاية "بدائية

وخرقاء" في جميع التعريفات والمقالات. وقليل هم الذين يستقر في أذهانهم ماذا تعني الكفاية بالضبط). "ووردروف" (Woordruffe, 1993, p.29). بل إن الباحث ليجد مصطلحين متشابهين جدا، وهما Competency و Competence. واللذين يمكن ترجمتهما بالجدارة لمصطلح Competence ، وبالكفاية لمصطلح Competency . وقد ذكر سبنسر أن بعض التربويين الغربيين يفرّق بين هذين المصطلحين، والبعض الآخر يستخدمهما بمعنى واحد. (سبنسر، ١٩٩٦، ٧)

وقد أشار علقم إلى أن كثيرا من الباحثين الإداريين والتربويين من الغربيين ومن العرب اختلفوا في تحديد مفهوم الكفاية، فيعرفها بيج توماس (Page and Thomas) في القاموس التربوي بأنها القدرة والمهارة. ويعرف هوستون (Houston) كفايات المعلم بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار المعلم المتعددة. ويرى (منير الخازن) أن الكفايات تشير إلى الحد النهائي من العمل الذي يمكن تحقيقه وإمكانية استمرار العمل بنجاح. وترى باتريسيا (Patricia) أن كفايات المعلم ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها. ويتفق معها "إيلام" (Elam) بأن الكفاية هي المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعلم. أما توفيق مرعي فيرى أن الكفاية التعليمية الأدائية هي المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء. ويعرفها بوريش (Borich) بأنها القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ. ويحدد شورت (Short) ثلاثة مكونات للكفاية المهنية هي: المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، وتلك المكونات الثلاثة تترجم إلى أفعال سلوكية أدائية قابلة للقياس في ضوء مفاهيم معينة. أما شالوك (Schalock) فيميز بين كفاية المعلم، وهي قدرته على

إحداث النتائج المطلوبة عند التلاميذ، وبين المعلومات والمهارات اللازمة لإظهار هذه الكفاية؛ لأن توفر هذه المعلومات والمهارات قد لا يؤدي إلى إحداث النتائج المطلوبة. أما سهيلة أبو السميد فاستخلصت التعريف التالي لكفاية المعلم: قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاجات المطلوبة في سلوك التلاميذ، متفقة بذلك مع بوريش (Borich). (علقم، ١٩٩٣، ١٩)

ويعرّف زيدان الكفايات بأنها مجموعة القدرات التي يمتلكها الفرد والتي تجعله قادرا على أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته بكفاءة، بما ينعكس على كفاءة العملية التعليمية ككل. (زيدان، ١٩٨٨، ٦٢).

وقد عرفت بخش الكفاية بأنها القدرة على أداء سلوك معين بمهام معينة ويعبر عنه بمجموعة من الأقوال، أو الأفعال، وتشتمل على مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالا مباشرا بمجال معين، وتؤدي إلى مستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف المحددة سلفا بشكل جيد (بخش، ١٩٩١، ١٨).

ويرى عبد الجواد ومتولي، أن الكفاية المهنية تعني أن يتم إنجاز العمل المهني من خلال ممارسة جيدة يوفرها اكتساب مهارة في الأداء تستند إلى إطار نظري يحدد متطلبات المهنة، ومن هنا فإن المعرفة المهنية تشير إلى المعرفة المنظمة التي يمكن اكتسابها من حقل معرفي معين، وهي بهذا تمثل جانبا مهما من جوانب عملية التمهين، لكنها بمفردها تعد مجالا من مجالات الكفاية، وهذا يجعل مفهوم الكفاية المهنية مفهوما متسعا يشمل على الأقل ثلاثة مكونات هي: المعلومات والمهارات والاتجاهات (عبد الجواد ومتولي، ١٩٩٣، ٥٥).

وعرّف ديفس Davies الكفايات Competencies بأنها: الخصائص الأساسية التي تمكّن الفرد من أداء العمل بشكل أفضل وبنتائج أفضل في أكثر الحالات. كما يذكر أن الكفايات هي تلك العوامل التي تميّز الشخص الأفضل من غيره في دور معطى. ثم

يقول إنها ليست مهام العمل، ولكنها التي تمكّن الفرد من إنجاز المهام. "ديفيس" (Davies, 1997, P 40).

وهناك منحيان شائعان في الكفايات أحدهما أمريكي والآخر إنكليزي. فبوياتزس (Boyatzis) _ وهو ممن يمثل المنحى الأمريكي – يعرف الكفاية بشكل واسع بأنها خاصية جوهرية للشخص، فيمكن أن تكون حافزا، أوسمة، أو مهارة، أو وجها من وجوه الصورة الذاتية أو الدور الاجتماعي للشخص، أو تجسيدا للمعرفة التي يمتلكها. أما إدارة التوظيف الحكومية البريطانية فتحدد الكفاية بالمخرجات المتوقعة من العمل (= المهنة) حينما يؤدى بدقة. ويعرف ديز (Day,s) الكفاية بالقدرة على وضع المعرفة موضع التنفيذ، وهو وصف يعبر عن المنحى البريطاني. علما بأن المنحى البريطاني لا يكتفي بالمعارف والمهارات، ولكنه يؤكد على مدى جودة الفعالية الشخصية المطلوبة للوصول إلى عمل مؤدى فعلا. إذن فيمكن ملاحظة معنيين رئيسيين لهذا المصطلح "كفاية"، أحدهما يتجه نحو المخرجات أو نتائج التدريب التي هي أداء الكفاية، والآخر يتجه نحو المدخلات أو الخصائص الجوهرية التي تجعل من الشخص كفؤا في أدائه، وهو منحى أكثر اعتمادا على السلوك. "هيفيرنان وآخرون" (Heffernan and others, 2000,9).

ويذكر (الناقه) تعليقا على تعريفات متعددة أوردها للكفاية: أن البعض قد عرف الكفاية في شكلها الكامن والبعض الآخر عرفها في شكلها الظاهر. فهي في شكلها الكامن تتضمن مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما بحيث يؤدى أداء مثاليا، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، وتحدد مطالب هذا الأداء الذي ينبغي أن يؤديه الفرد. أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه، أي إنها مقدار ما يحققه الفرد"المدير" في عمله ولذلك يمكن القول إن:

- الكفاية في شكلها الكامن مفهوم (Concept) ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل.
- الكفاية في شكلها الظاهر عملية (Process) ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل. (الناقه، ١٩٨٧م، ص١٢)

ويتضح من التعريفات السابقة ما يلي :

- إن الكفاية تشتمل على المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتصل اتصالا مباشرا بمجال معين.
- تشتق الكفاية من أدوار المدير المختلفة، ومن المواقف التعليمية الإدارية التي تواجهه.
- إن لكل فرد كفايات مهنية معينة قد تميزه عن غيره في أداء العمل المطلوب منه.
- الكفاية تبين مستوى الأداء للفرد نوعا وكما.

وقد حدّد علقم مراتب تكوين كفايات المدير كالتالي :

أولا: إدراك المعلومات والمعارف والمواقف والمفاهيم والتعليمات الإدارية والشخصية والفنية والإنسانية. *ثانيا:* تحويل ذلك إلى أداء وسلوك وإجراءات وعمليات وأساليب ونشاطات بقدرة ومهارة وإتقان و ثقة. *ثالثا:* تحقيق الأهداف والوصول بالأداء إلى المخرجات والنتاجات المنشودة بمستوى معين أو حد أقصى. ثم استخلص التعريف التالي للكفاية وهو أنها : القدرة على القيام بالمهام والأدوار المطلوبة بمهارة، بغرض تحقيق الأهداف بثقة وبالمستوى الأقصى من الأداء. (علقم، ١٩٩٣، ٣٠)

وقد حدد الباحث تعريف كفايات مدير التعليم – كما سبق في الفصل الأول – بأنها :

مجموعة القدرات الأساسية من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّن مدير التعليم من أداء عمله بشكل فاعل.

العلاقة بين الكفاية وبعض المصطلحات:

تتشابه الكفاية مع بعض المصطلحات التي قد تقترب من معناها أو تبتعد عنه. ومن ذلك: الكفاءة، المهارة، مؤشرات الأداء. وفيما يلي استعراض لهذه المصطلحات لإزالة اللبس ولأجل فهم أعمق لمفهوم الكفاية.

أ. الكفاية والكفاءة:

يفرق بعض الباحثين بين الكفاية والكفاءة من حيث الحد، فحد الكفاية هو الحد الأدنى الذي ينبغي توفيره في شيء كشرط لقبوله، وحد الكفاءة هو الحد الأقصى من درجات الأداء في عمل ما. (أبا نمي، ١٤١٥هـ، ٢٠)

ويرى علقم أن مصطلحي الكفاية والكفاءة متقاربان في المعنى اللغوي، فالكفاية هي اضطلاع المرء بالعمل وقيامه به ليحصل به الاستغناء عما سواه فتكون به الكفاية عن غيره، والكفاءة هي قدرة المرء على القيام بالعمل وحسن تصريفه، وأن هذا المرء نظير لهذا العمل فهو كفء له. وهذا التقارب في المعنى اللغوي أربك بعض الباحثين، فبعضهم يطلق لفظ الكفاءات ويريد بها الكفايات، مما جعلهم لا يفرّقون بين الكفاية ومقابلها الإنجليزي (competence)، وبين الكفاءة ومقابلها الإنجليزي (efficiency)، (علقم، ١٩٩٣، ١٩)

ومن خلال تتبع الباحث للأدبيات المتاحة في هذا المجال وجد أن الكفاءة تطلق ويراد بها الكفاية، فتصبح الكفاءة مرادفا للكفاية، وتطلق ويراد بها النتيجة الحاصلة من توافر الكفايات؛ بمعنى أن الشخص الذي تتوافر لديه الكفايات المطلوبة لعمل ما نقول عنه إنه كفؤ أو إن لديه كفاءة في هذا العمل.

ب. الكفاية والأداء

يلاحظ أن هناك ارتباطا بين مفهوم الكفاية ومفهوم الأداء Performance ، فالأداء جزء مكمل ومتمم لمفهوم الكفاية ، ويؤكد هذا قول ماكدونالد McDonald عن الكفاية "بأنها الأداء الذي يتضمن مكونين هما المعرفة Cognitive والسلوك Behavior" ، ويرى أن المكون المعرفي يتألف من المفاهيم والمدركات والاجتهادات المكتسبة التي تتصل بالكفاية ، بينما المكون السلوكي يتألف من مجموعة الأعمال والمهارات التي يمكن ملاحظتها ، وتتوقف درجة الكفاية على مدى إتقان كل من المكونين المعرفي والسلوكي وتوظيفهما في تنفيذ المهام المنوطة بالمدير بكفاية وفعالية. (الهدهود ، ١٩٩٣ ، ١٥٠)

ويذكر هوفمان (Hoffmann, 1999, P 4) أن الأدبيات المتعلقة بالكفايات تتجه ثلاثة اتجاهات في تعريفها : الأداء الممكن ملاحظته ، معيار أو جودة الإنتاج لأداء الشخص ، خصائص الشخص الأساسية.

ويستخلص من ذلك :

- أن الكفاية هي القدرة على أداء سلوك ما.
- وأن الأداء هو المظهر الفعلي للكفاية.
- وأن المعارف والمهارات والاتجاهات هي مكونات الكفاية.

ويميّز هيتلمان (Hittelman) بين الكفاية (competency) والأداء (performance) إذ يقول إن الكفاية هي القدرة على أداء سلوك ما في حين أن الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه ، فالأداء هو المظهر الفعلي للكفاية. (علقم ، ١٩٩٣ ، ٢٠)

لذلك يصوغ بعض الباحثين كفايات عامة ويذكر لكل كفاية ما يسمى بمعايير الأداء (Performance Criteria) أو مؤشرات الأداء (Performance Indicators).

جـ. الكفايات والمهارات

يتعامل بعض الباحثين مع الكفايات على أنها مهارات، على أساس أن كلمة مهارة مرادفة لكلمة كفاية، فيصنفون مهارات الإداريين إلى أربع مهارات: المهارات الإدارية. المهارات الفنية. المهارات الإنسانية. المهارات الإدراكية.

وتأتي المهارة (Skill) بمعنى الإتقان، وهي - كما يقول أبو جادو - نمط من الأداء المتقن الموجه نحو إنجاز عمل من الأعمال أو مهمة معينة بسيطة أو معقدة، والمهارة إتقان ينمى بالتعلم ويقاس بعاملي الدقة والسرعة. وينقل أبو حطب وصادق عن بورجر وسيبورن أن كلمة مهارة لها عدة معان مرتبطة، ومنها الإشارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة. (أبو جادو، ١٤١٨هـ، ٣٤٦)

وإذا ارتبطت المهارة بالإدارة فإن ذلك يعني ضرورة إتقان الإدارة، وأنه يمكن تنمية هذه المهارة بالتعلم والممارسة، ولهذا فالمهارات الإدارية هي تلك الصفات أو القدرات التي ينبغي على الإداري أن يتمكن منها بدرجة عالية ليحقق أعلى مستويات الأداء.

والحقيقة أن المهارة مكوّن رئيسي من مكونات الكفاية، فما الكفايات إلا مهارات تعاضدت مع المعارف والاتجاهات.

صياغة الكفايات وتصنيفها:

من الأمور الضرورية التي ينبغي للباحث في موضوع الكفايات مراعاتها اشتقاق الكفايات، وصياغتها، وتصنيفها.

أ. مصادر اشتقاق الكفايات:

هنالك أساليب عدة لاشتقاق الكفايات، ذكر منها العزيزي:

١. الاستفادة من البحوث وما توفره من معارف ومعلومات.

٢. أسلوب تخمين الكفايات المعتمد على تصورات الخبراء التربويين وخبراتهم في مجال الكفايات.

٣. أسلوب تحليل المهام والأدوار التي ينبغي على المعلم أو المدير القيام بها وترجمتها إلى كفايات، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة والتي تتحدد في ضوئها الأهداف السلوكية (العزيزي، ١٩٩٤م، ص٣٥٥).

وأضاف (مرعي):

٤. أسلوب الاعتماد على نظرية تربوية مشتقة أساسا من فلسفة تربوية معينة، مثل الفلسفة المثالية (مرعي، ١٩٨٣م، ص٤٩).

ب. صياغة الكفايات:

تختلف صياغة الباحثين للكفايات؛

- فمنهم من يجعلها عامة جدا فيقلل من عددها ويعبر عنها بعبارات عامة واسعة دون تفصيل لها، كأن يقول (القدرة على التخطيط).
- ومنهم من يجعلها مفصلة، تتعدد بحيث تحتوي الكفاية عنصرا واحدا فقط، حتى تصل في عددها إلى المئات أحيانا.
- ومنهم من يجمع بين الأسلوبين، فيضع كفاية عامة تتبعها عناصر. كأن يقول: كفاية التخطيط ثم يذكر عناصر لكفاية التخطيط هذه.
- ومنهم من يصوغ كفايات عامة ويذكر لكل كفاية معايير الأداء (Performance Criteria) أو مؤشرات الأداء (Performance Indicators).
- ومنهم من يجعل الكفاية على شكل عنوان ثم يشرحها في سطرين أو ثلاثة.
- ومنهم من يصوغ الكفاية على شكل مصدر في حين يصوغها البعض بأسلوب الفعل.

جـ. تصنيف الكفايات

تعددت تصنيفات الباحثين للكفايات:

- فمنهم من يصنفها إلى كفايات عامة وكفايات خاصة.
- ومنهم من يصنفها بحسب مكوناتها: الكفايات المعرفية (العقلية)، الكفايات المهارية (النفسحركية)، الكفايات الاتجاهية (القيمية).
- ومنهم من يصنفها بحسب الوظائف الإدارية: كفايات التخطيط، كفايات التنظيم، كفايات التوجيه والمتابعة، ...
- ومنهم من يصنفها إلى ثلاثة أنواع من الكفايات: الكفايات التصورية (Conceptual Competencies)، الكفايات الإنسانية (Human Competencies)، الكفايات الفنية (Technical Competencies) على غرار تقسيم روبرت كاتز (Robert L. Katz) للمهارات. ومنهم من يضيف إليها نوعا رابعا هو الكفايات الإدارية (Managerial Competencies).
- ومنهم من صنفها إلى كفايات معرفة وتذكر، وكفايات فهم، وكفايات أداء، وكفايات نتاجات، كما فعل جوردن لورنس (Gordan Lourance).
- ومنهم من ينتقي من كل هذه التصنيفات فيضع لنفسه تصنيفا يخصه، لأن القضية اجتهادية وليس فيها إجماع عند أهل الفن.

واختلاف هذه التصنيفات وتعدد هذه الأنواع ربما كان مرده إلى طبيعة اختلاف الوظائف والأعمال ومتطلباتها، إضافة إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين واجتهاداتهم. ومهما تعددت تصنيفات الباحثين للكفايات للإداريين التربويين، إلا أنها تكاد تتفق على ضرورة توفر مجموعة من الكفايات التي تتطلبها وظيفة الإداري التربوي، مما تمنحه الثقة في نفسه أولا، وتساعده على النجاح في أداء مهامه ومسئولياته المكلف بها ثانيا.

وعموماً فإن الباحث يود التنبيه إلى الأمور التالية:

١. بدأت حركة الكفايات بكفايات (الطالب / المعلم)، ولذا تجد معظم التعاريف القديمة للكفاية تتحدث عن كفاية المعلم، ثم اتسعت دائرة الكفايات لتشمل بقية العاملين في الميدان التربوي وغيره.

٢. ينبغي التفريق بين كفايات المتعلمين وكفايات العاملين.

٣. يتعامل بعض الباحثين مع الكفايات على أنها مهارات، على أساس أن كلمة مهارة مرادفة لكلمة كفاية. والحقيقة أن المهارات هي إحدى مكونات الكفايات بجانب المعارف والاتجاهات.

٤. عند اشتقاق الكفايات يحدث أحيانا خلط بين الكفايات والمهام. وبينهما فرق كبير. فبينما تركز الكفاية على قدرة العامل على عمل شيء ما، فإن المهمة أعمال يجب على العامل أداؤها. وقد تحتاج مجموعة من الأعمال إلى كفاية واحدة.

٥. إن توافر كفايات ما لدى مدير ما يعطي الأمل في كفاءته، لكنه لا يعني ضمانها ؛ فربما يعتري هذا المدير ظروف أو عوائق أو تحديات تحد من فاعليته وتضعف من كفاءته.

٦. اعتمد الباحث أسلوب الفعل لصياغة كفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية.

٧. اجتهد الباحث في تصنيف كفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية فاعتمد على السمات الشخصية والقيادية والوظائف الإدارية والتربوية.

ب. كفايات مديري التعليم

لقد تمّ بناء قائمة كفايات مديري التعليم في المملكة، وتمّ تصنيفها — في هذه الدراسة - بناء على آراء الخبراء حسب أسلوب دلفاي لتصبح أربعة محاور وخمسة عشر مجالا، كما يلي:

المحو الأول: الكفايات الشخصية:

المجال الأول : التصور والإدراك.

المجال الثاني : السمات والأخلاق.

المحور الثاني: الكفايات القيادية:

المجال الأول : القيادة.

المجال الثاني : التغيير والتطوير.

المجال الثالث : اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

المحور الثالث: الكفايات الإدارية:

المجال الأول : الأهداف والسياسات واللوائح.

المجال الثاني : التخطيط والتنظيم.

المجال الثالث : الاتصال وتقنية المعلومات.

المجال الرابع : العلاقة بالمجتمع المحلي.

المجال الخامس : الشؤون المالية والتجهيزات.

المحور الرابع: الكفايات التربوية:

المجال الأول : الإشراف التربوي.

المجال الثاني : شؤون المعلمين والعاملين.

المجال الثالث : شؤون الطلاب.

المجال الرابع : المناهج والبرامج التربوية.

المجال الخامس : التقويم التربوي.

وفيما يلي نتناول هذه المحاور والمجالات كلا على حدة :

المحور الأول: الكفايات الشخصية:

إن نجاح مدير التعليم يعتمد كثيرا على ما يتمتع به من مقومات شخصية ، سواء في جانب التصور والإدراك ، أم في جانب السمات والأخلاق.

المجال الأول: التصور والإدراك.

كفايات التصور والإدراك تعني : قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده ، وتفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته ، وأثر التغييرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه ، وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالتنظيم وعلاقات التنظيم ككل بالمجتمع بما في ذلك القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية. (كنعان ، ١٩٩٩م ، ص٣٣٥)

فلابد أن يتوفر لدى مدير التعليم تصور للأمور ورؤية للأبعاد الكاملة لأية مشكلة ، أي أن تكون لديه القدرة على تصور العلاقات بين العوامل المختلفة. ويشير (ملستاين وزملاؤه ، ١٤١٨هـ ، ٩٦) إلى أن التصور مهارة تتعلق بالقدرة على رؤية المؤسسة كوحدة متكاملة ، وإدراك العلاقات التي تنطوي عليها المواقف المعقدة ، والقدرة على المحافظة على التوازن.

والكفاية التصورية لمدير التعليم تعتمد على مدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء وهي ضرورية تساعد على النجاح في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل وما يترتب على ذلك من تقليل الخطر ، وتستخدم تلك المهارة في الممارسات اليومية ، وهي تعني المهارة في التصور والنظرة إلى التربية في الإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي ككل بالمجتمع الكبير وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية أو مادة دراسية ، فالذي يتمتع بمهارات تصورية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائماً بالصورة الكلية وهو الذي يربط بين أي أجزاء متميزة وبين

الأهداف المنشودة من التربية. وهذه المهارات تتعلق بالقدرة على التنسيق وتحقيق التكامل فيما بين الاهتمامات والأنشطة في المنظمة، كما تتطلب قدرة المدير على النظرة الشمولية للإدارة، وقدرة المدير على تصور علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه. (مرسي، ١٩٩٨م، ص١٦٠)

المجال الثاني: السمات والأخلاق.

يحتاج مدير التعليم إلى مجموعة من السمات الشخصية تعينه على إتقان عمله، كما لابد أن يتحلى بأخلاق تجعله أهلا للنجاح في إدارته، فالأخلاق عبارة عن المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني والتي تحدد علاقاته بغيره. فالإداري الناجح هو الذي تمكنه مقومات شخصيته من الاستفادة من كفاءات مرؤوسيه لأداء العمل المطلوب مستفيداً من الإمكانات المتوافرة في إطار البيئة المحيطة به متأثراً بها ومؤثراً فيها. (عبد ربه، ١٩٨٤، ٣) . فالقائد التربوي في الإدارة التعليمية هو القدوة لجميع العاملين في المؤسسة التي يعمل بها وهو الموجه المسؤول عن تنشيط الجهاز، والنهوض بأعبائه، وهو المثل الذي يعتد به في السلوك والانضباط، وفي المعرفة والإلمام بكافة الشؤون المختصة بالإدارة التعليمية الناجحة. ومن خلال السمات الشخصية لمدير التعليم والأخلاق الرفيعة التي يتحلى بها يستطيع أن يدير فريق عمله باقتدار وأن يكون مؤثرا بأفعاله قبل أقواله وأن تكون سيرته ناطقة عما يحمله من همّ لإنجاح إدارته بكافة مؤسساتها، فتعمل هذه المؤسسات والقائمون عليها على الاحتذاء بمديرهم لتطوير ذواتهم والعاملين معهم ورفع مستوى أدائهم وأداء مؤسساتهم.

المحور الثاني: الكفايات القيادية:

إدارة التعليم عمل قيادي يتطلب من مدير التعليم أن يتمتع بكفايات قيادية، سواء في مجال القيادة ذاتها، أم في مجال التغيير والتطوير، أم في مجال اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

المجال الأول: القيادة

القيادة: تعني كافة النشاطات التي تستهدف التأثير على مجموعة العمل لتحقيق أهدافها. والإدارة الناجحة تثير الدوافع لتحقيق كفايات الأداء، وبالتالي تحقيق الأهداف، والإدارة الناجحة تعمل على استغلال جهود الأفراد وتنسيقها وحفز الهمم، ورفع الروح المعنوية، وإثارة دافعيتهم للعمل والإنتاج، وإشاعة الجو الإيجابي في العمل، والحرص على إيجاد مناخ مؤسسي يتميز بالدفء والود ويحرص على التوازن بين حاجات الأفراد وحاجات الإدارة التعليمية، والتكامل بين أهداف الأفراد وأهداف التنظيم، ووحدة المصلحة بينهما، والتعاون بين جميع العاملين.

ويتوقع من رجل الإدارة أيضاً أن يحظى بنفوذ شخصي على العاملين معه، وأن يستند إلى سلطة غير رسمية تجعل منه قوة تأثير تساعده على القيادة الواعية المنظمة (مرسي، ١٩٧٧، ص٨٦).

و القيادة التي تعني التأثير على الآخرين، تتطلب من القائد استخدام مصادر التأثير على الآخرين بفعالية وهذا يحتاج إلى قوة ونفوذ، سواء كان ذلك بحكم مراكز القادة الوظيفية، أم كان بحكم شخصياتهم، أو بهما معاً، وسواء كان نفوذهم رسمياً أو غير رسمي، فالمدير الناجح يحتاج إلى كلتا القوتين، وقد قسمت بعض الدراسات أنواع القوة التي يمكن أن يستخدمها المدير للتأثير على من حوله إلى سبعة أنواع هي قوة الإكراه، والقوة الشرعية، وقوة المكافأة، وقوة الخبرة، والقوة الشخصية، وقوة المعلومات، وقوة العلاقات. وقسمتها دراسات أخرى إلى أربعة أنواع هي قوة المكافأة والعقاب، وقوة المشاركة والثقة، وقوة التصور المشترك بين المدير والمرؤوسين، وقوة الإقناع. كما يطلب من القائد القدرة على بناء الجماعات الفاعلة والعمل معها، وهي تعني قدرة المدير القائد على تنسيق جهود من حوله من الأفراد على اختلاف شخصياتهم ومجالات عملهم، وتوجيهها نحو تحقيق متوازن لأهداف المنظمة وأهدافهم

الشخصية، والعمل عن طريق الفريق المتكامل باعتبار أن الجماعة تنجز أكثر مما ينجزه الأفراد، وبالتالي يشركها في صلاحياته أو سلطاته، مما يزيد من نفوذه وتأثيره، ويتجاوز الاهتمام ببناء الجماعة إلى الاهتمام بالتفاعل بين أفرادها، ونوعية النتائج التي يتوصلون إليها، ولا يتخلى في الوقت نفسه عن مسؤوليته عن عمل الجماعة. (هيجان، ١٤١٣هـ، ١٤)

القيادة هي دفع الآخرين نحو الرؤية المحددة ذات الأهداف الواضحة، فهي بمجملها حسن توجيه الآخرين لتحقيق الإنجازات بنجاح واستخراج أقصى ما عندهم من جهد بطواعية، فالقيادة عملية مستمرة الاتصال مع الآخرين لتحقيق الإنجازات المطلوبة.

والقيادة الفعالة هي منحة من الله – تعالى – تعتمد على صفات قيادية (فطرية) وعلى مهارات قيادية (مكتسبة) وبالتالي فإنه يمكن تعلم المهارات القيادية واكتسابها وإتقانها، أما الصفات القيادية فهي تختلف من فرد إلى فرد وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء. وقد قيل: ليس المهم قيادة الناس من خلال العمل، ولكن الأهم قيادة العمل من خلال الناس.

القائد هو الشخص القادر على تحريك الناس نحو تحقيق الأهداف، فهو يمتلك خصائص ومهارات وقدرات جعلته يمتطي صهوة القيادة، ويكون قدوة لمن حوله، وهو من يمسك بزمام الأمور ويسير المنظمة إلى بر الأمان؛ لتحقيق أهدافها بأعلى درجات الفاعلية والإنتاجية

إن القائد الفاعل قبل أن يكون قادراً على سياسة وإدارة الآخرين، يجب أولاً أن يكون قادراً على سياسة نفسه، يقول (وارن بينيس): لا بد قبل أن يكون المدير فاعلاً أولاً أن يطبق ذلك على المستوى الشخصي، فلا بد قبل أن تدير الآخرين أن تدير نفسك أولاً، ونجد أنه كلما زادت درجة قيادة القائد لنفسه زادت درجة قيادته وفاعليته

في الآخرين ، فالقيادة تنطلق من الداخل . يقول (بريان تراسي) : القيادة هي شخصيتك قبل أن تكون عملك (العباد ، ١٤٢٣هـ ، ٤٥)

المجال الثاني: التغيير والتطوير

والتغيير من سمات العصر الحاضر الملازمة له ، ولهذا فإن المدير الذي لا يقود عملية التغيير إلى الأفضل سيتأثر حتماً بالتغيرات المحلية والعالمية ، بل والتغيرات الحادثة في أفراد المنظمة ، وإدارة التغيير من المهارات اللازمة للمدير ليتمكن من خلق مناخ ملائم للتغيير ، ويوظف أحياناً تلك المقاومة لتقييم وتقويم عملية التطوير والتحديث والتغير التي ينشدها ، ولا شك أن هذه المهارة تتطلب قدرات خاصة لدى المدير من أهمها سعة الإطلاع واستشراف المستقبل والمعرفة بالسلوك الإنساني.

وإدارة التغيير تعني تطوير الوضع الحالي للمنظمة أو الأفراد إلى الأفضل وفق خطة مسبقة تضمن نجاح التغيير وتحقيق إيجابياته وتلافي سلبياته ، وتحتاج القدرة على إدارة التغيير إلى معرفة كبيرة ومهارات عديدة كمعرفة الدوافع ، والقدرة على القيادة ، والتفاعل مع الجماعة ، والقدرة على الاتصال السليم ، وإذا كان الأصل عدم تقبل عامة الناس للتغيير ، فإن لقبول التغيير أسباباً ينبغي على المدير أن يعرفها ويعمل على تحقيقها ، ولمقاومته أسباباً عليه أن يحسن التعامل معها ، ومن المهم العمل على إشراك الجميع في عملية التغيير لضمان تأييدهم أو الحد من مقاومتهم ، والتواصل معهم ، والتدرج في التغيير. (هوانة وتقي ، ١٤١٤هـ ، ١٦١) ومن هنا يتبين أن من مهام مدير التعليم التغيير والتطوير اللذين يتطلبان كفايات محددة عليه أن يسعى لامتلاكها حتى يكون ناجحا في أداء عمله.

المجال الثالث: اتخاذ القرارات وحل المشكلات

نظرا إلى أن الإدارة التعليمية تقوم على أسس علمية منهجية ، ولأنها ليست عشوائية ، فلا بد أن توجه المشاكل بمنهجية حل علمية ، قائمة على أسس تحديد

المشكلة، ووضع الفروض، واختيارها والتحليل، ثم التوصل إلى نتائج علمية دقيقة صائبة.

إن تحديد وتحليل المشكلات يحتاج من المدير إلى مزيج من المعارف والمهارات والتقدير الشخصي كالمعرفة بالناس والمهام والتأثيرات التنظيمية، وأول خطوات تشخيص المشكلة الاعتراف بوجودها، وإدراكها بصورة صحيحة، وفي مرحلة مبكرة ما أمكن، ويتم تشخيصها بالرقابة المستمرة على الأداء، والاستماع للمرؤوسين، وملاحظة سلوكهم، وبعد تشخيص المشكلة يجب فهمها بوضوح قبل الشروع في اتخاذ أي قرار بشأنها، وجمع المعلومات حولها، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد مجال المشكلة وحجمها، واستكشاف نتائجها، وتحديد أسبابها، والتمييز بين أسبابها وأعراضها، مع الأخذ في الاعتبار التمييز بين المشكلات الروتينية المتكررة الحدوث وتلك المشكلات التي تتطلب مزيداً من العناية.

واتخاذ القرارات هو عملية تحليل المشكلة وتحديد البدائل وتقييمها لاختيار البديل الأمثل وفق ظروف بيئة العمل، وهذا في القرارات التي لا تخضع لضوابط مسبقة تحد من البدائل، ويكون المدير فيها منفذاً لا متخذ قرار، ومن المهم للمدير العناية بمرحلة تحليل المشكلات والتفريق بين أعراض المشكلة ومصادرها، ويعني هذا الاهتمام بأساس المشكلة ومصدرها لضمان علاجها وعدم تكرارها، لا معالجة أعراضها فقط، على ألا تتجاوز مرحلة تحليل المشكلة الحد المعقول فتتفاقم قبل البدء في حلها واتخاذ قرار بشأنها، كما أن العناية بمرحلة صنع القرار مهمة جداً بما فيها من تحديد هدف القرار وحلوله البديلة واختيار الحل الأمثل، وأخيراً لا تقل مرحلة التنفيذ ومتابعة القرار أهمية عن القرار نفسه. (هوانة وتقي، ١٤١٤هـ، ١٧٦).

المحور الثالث: الكفايات الإدارية:

تقوم الكفايات الإدارية على عدة أسس واضحة أشار إليها (السلمي) فيما يلي:

أ. إن الإجراءات، والتنظيمات الإدارية، ليست أهدافاً في حد ذاتها، ولكنها في الأساس وسائل وأساليب معاونة، في الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها.

ب. إن العمل الإداري نشاط هادف بالدرجة الأولى، يهدف إلى تحقيق نتائج اقتصادية، أو اجتماعية، أو ثقافية.. يرغبها المجتمع.

ج. إن الحكم على كفاية الإدارة ونجاحها هو قدرتها على تحقيق النتائج والأهداف المحددة لها في أقل تكلفة وأقصر مدة.

د. إن الشكل ليس كافياً في الإدارة، بل إن المضمون هو الذي يحتل الأهمية الكبرى، ومن ثم يجب العناية به من أجل تطويره (السلمي، ١٩٨٣م، ص٣٤).

لذلك ينبغي تحديث الأنظمة والتعليمات واللوائح الإدارية، وإعادة النظر باستمرار في التنظيمات الإدارية والتعليمية الجزئية، والعمل على تخليصها من عقم الروتين والقوانين التقليدية الجامدة، للتوافق مع معطيات العصر وما يتسم به هذا العالم من تطور سريع، وذلك يتطلب من الإدارة التعليمية الناجحة تحديث عملياتها في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والتوجيه والمتابعة والتقويم، بصورة متكاملة، والأخذ بالاتجاهات الإدارية الحديثة. وتحديث أساليب الممارسات والتنظيمات والهياكل وأجهزتها، وديناميةالعمل فيها، واتصالاتها لتساير التحولات والتغيرات، والتعامل بروح الأنظمة لا بحرفيتها. كما ينبغي تحديد الأهداف والغايات وتحقيقها بفعالية ووضع الخطط القائمة على الحاجات الفعلية والمستثمرة للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لجميع المدخلات، والالتزام بها، والتركيز على تحقيقها.

وتتضمن الكفايات الإدارية لمدير التعليم المجالات المتعلقة بالأهداف واللوائح والسياسات، والتخطيط والتنظيم، والاتصال وتقنية المعلومات، والعلاقة بالمجتمع، والشؤون المالية والتجهيزات.

المجال الأول: الأهداف والسياسات واللوائح

فالأهداف المحددة الواضحة والقابلة للتطبيق تكون حاضرة في الأذهان دائماً، ومعروفة لدى جميع العاملين، يسعون مع الإدارة لتحقيقها وتكون وسائل وأساليب قياس الإنجازات عملية ودقيقة. فالإدارة التعليمية الناجحة تعرف ما تريد بالضبط، وتسعى لتحقيق ما تريد ضمن خطط مرسومة. وقد يحدث أحيانا أن ينسى الموظفون بعض الأهداف التي حددت لهم والتي هي نفسها أهداف للمؤسسة، ولذلك يرى (دوبرن Dubrin ، ١٩٨٦م، ص٣٨٢) "أن من واجب المدير أن يذكر الموظفين بهذه الأهداف حينما يلاحظ أنهم يظهرون إغفالا عنها". وكثيرا ما يرتبط فشل الإدارة بعمومية الأهداف أو غيابها، فيظهر التخبط والارتجال والفوضى. فلابد من تحديد الأهداف والانطلاق منها، وكذلك التوازن بين إهمال الأهداف والإغراق فيها (الدويش، ١٤٢٣هـ، ٩).

المجال الثاني: التخطيط والتنظيم

فالتخطيط هو الوظيفة الإدارية الأولى التي تسبق ما عداها من الوظائف، وهو اختيار مرتبط بالحقائق، وفروض تتعلق بالمستقبل، وله أهدافه وسماته ومراحله وأنواعه التي من أهمها التخطيط الاستراتيجي طويل الأجل، والتخطيط التشغيلي قصير أو متوسط الأجل، كما له مداخله وأساليب القيام به المتعددة. والتخطيط هو المنهج العلمي الذي يرسم صورة العمل ويحدد مساره، وبدون التخطيط تصبح الأمور

متروكة للصدفة، أو العمل العشوائي غير الهادف. وبالتالي فإن التخطيط يمثل " التدابير المستقبلية التي تسعى الإدارة إلى تحديدها، لتنفيذ الأنشطة الإدارية من جهة، ومواجهة ما يطرأ على النظام من مستجدات" (نشوان، ١٤١٣هـ، ص ١٢٩).

فلابد لمدير التعليم من اعتماد التخطيط التربوي المبني على الدراسات الموضوعية في جمع البيانات والإحصاءات المصنفة، وإيجاد قسم للدراسات المستقبلية قادر على التنبؤ بالمتغيرات المتوقعة، والاستجابة المدروسة والمعروفة مسبقاً للتفاعل مع المستقبل بجرأة، وإعداد الخطط المستقبلية لمواجهة الزيادة في الطلب على التعليم مقابل زيادة أعداد السكان، وتوقعات تزايد أعداد الطلبة والمعلمين والمدارس والأجهزة والتسهيلات التربوية ... الخ، وإيجاد تعاون مشترك بين أجهزة التخطيط التربوي وأجهزة الإحصاءات والأجهزة التنفيذية على أن تتوفر لهذه الأجهزة الإمكانيات البشرية المدربة، والمادية الكافية للقيام بمهامها. وإذا كان التخطيط ضرورياً في المجالات الإدارية المتعددة فهو في مجال الإدارة التعليمية أكثر ضرورة لأنه الوسيلة والأسلوب الذي تحقق به الإدارة التعليمية أهدافها.

والتنظيم: يحدد التوافق بين العمل الذي يجب أن يؤدى والأفراد الموجودين للقيام به. ويشتمل أيضاً على النشاطات الخاصة بتحديد وتجميع العمل، والتسهيلات والأدوات اللازمة، وتفويض الصلاحيات بالمساءلة، وتحديد علاقات العمل بين الإفراد.

وينبغي لمدير التعليم العمل بمبدأ تفويض السلطة الذي يعد من المهارات القيادية المهمة لتسهيل العمل وانسيابه سواء في حال تواجد المسؤول أو غيابه. ولا يعني تفويض السلطة للغير غياب المسئولية عن المدير، بل يجب أن يتحملها أمام رؤسائه مهما كانت نتائج هذا التفويض (مرسي، ١٩٨٢، ص١٠٨). ولن يضر هذا التفويض مكانة المدير الشخصية كما يظن كثير من المديرين للأسف الشديد.

وقد أكد(رو وبايرز Rue & Byras ، ١٩٨٠م ، ص١٤٦) أن تفويض السلطة يساعد على إعطاء الموظفين الآخرين الشعور بالأهمية والمسؤولية والارتباط بالتنظيم كما يساعد على تنمية قابلياتهم.

ومبدأ تفويض السلطات والصلاحيات مطلب إداري يفرضه تزايد مسؤوليات الإدارة فيأتي تفويض بعض السلطات حلا للمدير ليتسنى له أن يتفرغ للتفكير في العمليات الاستراتيجية العامة في الإدارة، ويطلع على النشاطات في الأجهزة الفرعية والمؤسسات التعليمية (المدارس)، ومعالجة مشاكل الناس، والمشاكل التي تعترض سبل العمل. مع مراعاة أن يكون التفويض محدداً وواضحاً، وليس عاماً وغامضاً، وأنه لا يصح تفويض المهام إلا لمن يستطيع القيام بها، ولهذا فإن على المدير أن يعرف مهارات العاملين لديه وقدراتهم. على أن تبقى القرارات الهامة في يد المدير، فلا ينظر إلى التفويض على أنه باب للتخلص من الأعباء، وعليه أن يحذر من مساوئ التفويض ومنها عدم تدريب العاملين على ممارسة المهام التي يفوضهم إياها، أو التدخل في مجريات العمل بعد التفويض على نحو يشعر بضعف الثقة في المرؤوسين أو في قدراتهم.

كما ينبغي لمدير التعليم العناية بإدارة الوقت التي تعني حسن استثماره بما يعود على الفرد والمنظمة بالنفع، ويعني هذا أيضاً الحذر من مضيعات الوقت.. وبالمقابل فإن من المهم جداً معرفة الأساليب الجيدة لإدارة الوقت كتطوير كفاءة العمل اليومي بتخطيط المهام ووضع أولوياتها، وتطوير كفاءة استخدام الهاتف، وتطوير كفاءة التعامل مع الزوار والمراجعين والموظفين، وتطوير كفاءة وقت الاجتماعات، وتطوير كفاءة اتخاذ القرارات، وتطوير كفاءة التفويض، وتطوير الكفاءة العامة في إدارة الوقت. (هوانة وتقي، ١٤١٤هـ، ١٧٠).

والوقت من أهم الموارد المتاحة للمدير وهو في الغالب أقلها اهتماماً وعناية، ذلك أن معظم المديرين يصرف وقته لأجل الآخرين، وبالتالي لا يملك من الوقت ما

يكفي لمراجعة وتنظيم الأعمال المرتبطة به مباشرة والتي تتطلب منه اهتماماً خاصاً، وتبرز هنا أهمية توفر مهارة إدارة الوقت لدى المدير ليتمكن من استثماره بما يعود عليه وعلى منظمته بالتطوير والتحسين، ويتطلب ذلك تصنيفاً للمهام التي يجب أن يتولاها بنفسه وتلك التي يمكن للآخرين القيام بها، فضلاً عن تقسيم وقت العمل لئلا يطغى جانب على آخر كاستقبال المراجعين والمكالمات الهاتفية والزائرين والاجتماعات وغير ذلك. ونقلا عن (جيمس ماكيي، ١٩٥٨م) وهو من أقدم من ألف في إدارة الوقت قوله: إذا كنت تشعر بنقص في الوقت أثناء عملك فإن هذا مؤشر بأن مهارتك الإدارية تتجه نحو العدم.

إن قسماً كبيراً من وقت المديرين يضيع في الاجتماعات بالزائرين والمراجعين والاتصالات الهاتفية الرسمية وغير الرسمية؛ فلابد للمدير أن يقدر الأولويات؛ إذ قد يتعامل المدير مع عدد من الأهداف المتعارضة، مما يدعو للتضحية بالأهداف الفرعية لصالح الأهداف الأكثر أهمية، أو تظهر أمامه عدد من المشكلات في وقت واحد مما يدعوه إلى التعامل مع المشكلات الرئيسة قبل الأقل أهمية، وقد يرى عدداً من الانحرافات التي في حاجة للتقويم لكنه يبدأ بالانحرافات التي تتطلب تدخلاً سريعاً.

المجال الثالث: الاتصال وتقنية المعلومات

يقضي المديرون ما يقرب من(٧٠٪) من وقتهم في الاتصال، ومعظم مشكلاتهم تعود إلى الاتصال، إما بسبب عدم توصيل المعلومات بطريقة سليمة، وإما بسبب عدم فهم المعلومات المنقولة بين الطرفين، والاتصال هو الوسيلة التي يقوم المديرون من خلالها بوظائف الإدارة، ومن أهدافه التأثير في الآخرين، والتزويد بالمعلومات، والتعبير عن وجهات النظر، وقد يكون مباشراً أو غير مباشر، ورسمياً أو غير رسمي، ولفظياً أو مكتوباً، ومسموعاً أو مرئياً، أو جميعها. (هيجان، ١٤١٣هـ، ٢١)

ويعد الاتصال الإداري عنصراً أساسياً تعتمد عليه كافة عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق وتقويم، لذا فهو يعد أداة فعالة لإحداث أي تغيير في سلوك العاملين، ودفعهم للعمل، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ولذلك فإن على المدير أن يستوعب مكونات الاتصال، وأن يحسن استخدامها، وعليه أن يكتسب الكفايات اللازمة له في هذا المجال (ياغي١٤٠٦هـ، ص ١٦٠) حيث يتكون الاتصال من الإنصات الجيد، والانتباه لتعبيرات الوجه، وتحليلها، وصياغة العبارات بدقة ووضوح، واختيار الوقت المناسب لإرسال الرسالة، وطريقة الإرسال، والتحكم بالظروف التي تمر بها عملية الاتصال.

ويعتبر كل من دوجنان (Duigna) ١٩٨٠م، وبتنز وأوجاوا (Pitnez and Ogawa)، ١٩٨١م، أن مدير التعليم مدير للمعلومات أكثر من كونه متخذا للقرارات، وأن عمله عبارة عن اتصالات (المالكي، ١٤١٨هـ، ص ٩٧). وحاليا تشهد نظم التربية والإدارة التربوية الحديثة إدخال النظم الحديثة للمعلومات، منها نظم جمع البيانات والإحصاءات وتوثيقها وتوزيعها واسترجاعها، والحاجة ماسة للتعرف على مقدار حاجة القادة التربويين للتعرف على هذه النظم، وما يمكن أن تقدمه من إمكانيات لتسهيل عمليات الإدارة التربوية.

فينبغي للمدير استخدام التقنيات الحديثة والاستفادة من التكنولوجيا العصرية وتوظيفها كأداة للتطوير الإداري، ومسايرة أساليب العصر العلمية في سلوكيات الإدارة وأساليبها في تكنولوجيا الإدارة. فقد وفرت التكنولوجيا الحديثة كثيراً من الأجهزة والمعدات، والأساليب والتسهيلات التربوية، والتقنيات والطرق التي يمكن لإدارة التعليم توظيفها وتنظيمها، خاصة فيما يتعلق بنظم المعلومات الإدارية والحاسبات الإلكترونية، لتساعدها على القيام بأدوارها المتعلقة بالتخطيط ورسم السياسات، والتحليل والرقابة والتقويم.

المجال الرابع: العلاقة بالمجتمع المحلي

مدير التعليم يدير مؤسساته التعليمية وسط مجتمع له أثره وتأثيره، فينبغي لمدير التعليم أن يقيم جسورا من التفاهم والتفاعل والانسجام والثقة بين الإدارة التعليمية بمؤسساتها والمجتمع المحلي الذي يعمل فيه، مع المرونة والتكيف، والبعد عن الجمود في تطبيق القرارات والقوانين في التعامل مع الظروف والمحيط. فالإدارة الناجحة والفعالة لديها القدرة على التعامل إيجابياً وبانتباه، لتصحيح مسارات العمل مع الظروف الخارجية المتغيرة، ولا بد لها أن تعرف محيطها وبيئتها، وأن تدرك ما يريد المجتمع منها، وماذا تريد هي من المجتمع، ولا بد من تنظيم العلاقة، وتنظيم برامج موجهة لخدمة المجتمع المحلي وتنميته وتقديم الخدمات التثقيفية له وأخرى للاستفادة من خدمات مؤسساته لتحسين العملية التعليمية – التعلمية.

المجال الخامس: الشؤون المالية والتجهيزات

يرى الفالح أن المدير هو الذي ينظم الموارد البشرية المادية والمصادر التمويلية في سبيل إنجاز أهداف محددة للتنظيم الذي يقوده، وإنجاز تلك الأهداف يحتاج إلى مقدرتين هما: المقدرة الفنية والمقدرة الإدارية. (الفالح، ١٩٨٧م، ص١٤٣). وتأخذ الشؤون المالية والإدارية جزءا كبيرا من وقت مدير التعليم ينبغي له أن يكون على دراية بها وتمكن من مهاراتها، لاسيما وأن مديري التعليم غالبا ما يكونون من تربويين، أي ليسوا على قرب من الجوانب المالية والإدارية، مما يبرز الحاجة إلى تمرس أكثر في هذا المجال.

المحور الرابع: الكفايات التربوية:

إدارة التعليم إلى جانب كونها عملا إداريا هي عمل تربوي يتطلب من مدير التعليم أن يتمتع بكفايات تربوية، سواء في مجال الإشراف التربوي والمتابعة، أم في مجال العاملين من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين وإداريين، أم في مجال الطلاب، أم في مجال المناهج والبرامج التربوية، أم في مجال التقويم التربوي.

المجال الأول: الإشراف التربوي والمتابعة

يفترض في مدير التعليم أن يعتمد نظاما للإشراف والرقابة والمتابعة والتقويم والمساءلة الإدارية، وإيجاد نظام تغذية راجعة يهدف إلى قياس الأداء وتصحيحه للتأكد من تحقيق الأهداف، وهي عمليات يستطاع من خلالها معرفة كيفية إتمام الأعمال.

ويعني الإشراف، توجيه وإرشاد العاملين من أجل مساعدتهم على الأداء الجيد للعمل، والعمل على عقد حلقات ودورات وبرامج تجديدية متنوعة لدراسة أوضاع ومشكلات الإدارة التعليمية كجزء من التقويم.

المجال الثاني: العاملون

لا يمكن لمدير التعليم أن يعمل بمفرده؛ إنما يعمل غيره من إداريين ومشرفين تربويين ومديري مدارس ومعلمين. ومن هنا ينبغي له أن يتمكن من كفايات التعامل معهم.

ويمثل المعلم أحد المدخلات العديدة التي تتأثر بها العملية التربوية والتعليمية إلا أنه يعد أهم عناصر العملية التربوية والتعليمية تأثيراً وفاعلية في نمو الطلاب في جميع النواحي، لذا يجب على مدير التعليم أن يسعى لتحسين قدرات المعلمين في مختلف الجوانب العلمية والعملية، وإثارة حماسهم نحو العمل، ورفع الروح المعنوية لديهم، وإشاعة روح المحبة والألفة بينهم، ويعمل على تلبية احتياجاتهم.

ويشير تقرير مجموعة هولمز إلى " أننا لن نوفق بكل تأكيد في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم نطور مستوى المعلمين الذين يعملون في تلك المدارس " (مكتب التربية العربي، ١٩٨٧م، ص ٤١).

ويستطيع مدير التعليم بما لديه من كفايات مهنية في هذا المجال أن يسهم في رفع مستوى المعلمين وذلك عن طريق اتباعه الخطوات الإجرائية التالية: (الخطيب وآخرون، ١٩٨٧، ص ١٥٥)

أ. الوقوف على نقاط القوة والضعف التي يلاحظها على المعلمين أثناء المواقف التعليمية، ومحاولة علاجها وتقويمها، وتشجيع الجيد منها.

ب. إشعار المعلمين بالبرامج التدريبية وحثهم على الالتحاق بها.

ج. تنمية المهارات القيادية لدى العاملين معه عن طريق حثهم على الإطلاع على الدوريات والنشرات التربوية، وعلى كل ما يستجد في ميدان التربية والتعليم.

د. حث المعلمين على تبادل الخبرات عن طريق الزيارات الودية فيما بينهم داخل الفصول.

ه. إجراء البحوث التربوية، والعمل على الاستفادة من نتائج البحوث السابقة.

و. الاجتماع الدوري مع المعلمين لمناقشة ما يستجد من موضوعات مطروحة للنقاش وما يستجد من أمور تربوية.

ز. توفير الإمكانيات، والوسائل اللازمة التي تساعد المعلم على تحقيق أهداف العملية التربوية.

المجال الثالث: الطلاب

يعد الطالب محور العلمية التربوية والتعليمية في الوقت الحاضر، لذا أصبح على المدير أن يسعى لتحقيق النمو المتكامل للطلاب من جميع النواحي العقلية والبدنية والروحية والمعرفية، وتوفير كل الإمكانيات، والوسائل اللازمة التي تساعد على تحقيق نموهم، كما يجب عليه أن يوفر الخدمات التي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وهي كالتالي:

أ. توفير الخدمات والأساليب، والخطط الإرشادية للطلاب.

ب. العناية بصحة الطلاب.

ج. الاهتمام بالطلاب في مجال الابتكار والإبداع.

د.توفير جميع الأنشطة الهامة التي تساعد النمو السوي (الخطيب وآخرون، ١٩٨٧م، ص ١٥٢).

كما لا يقتصر دوره على تلك الخدمات بل يجب أن يكون مراعياً لظروف واحتياجات الطلاب الاجتماعية، ويعمل على حل مشاكلهم بطريقة تربوية، والتوجيه بمساعدة الطلاب الضعاف والرفع من مستواهم، والعناية بإشباع حاجاتهم، وميولهم بتوفير جميع الأنشطة المدرسية، وأن يعمل بالتعاون مع جميع التربويين العاملين معه على تحسين العملية التربوية والتعليمية.

لذا ينبغي أن تتوفر لدى المدير مجموعة من الكفايات المهنية التي تعينه في هذا المجال والتي منها ما يلي: (حمدان، ١٤١٢هـ، ص ٦٦).

أ. إدراك أهمية التخطيط للعملية الإرشادية في المدارس.

ب. الإلمام بمراحل النمو، وخصائصها لدى الطلاب، ومعرفة احتياجاتها في كل مرحلة.

ج. العناية بالتخطيط الجيد للأنشطة اللاصفية التي تلبي حاجات الطلاب وتنمي مهاراتهم.

د. العدل في معاملة الطلاب، واحترام أفكارهم.

ه. العمل على توفير الوسائل التعليمية المعينة للطلاب على التعلم.

و. الاستفادة من البيئة الصفية والبيئة المحيطة في خدمة العملية التربوية والتعليمية.

ز. القدرة على تهيئة بيئة تربوية آمنة بعيدة عن التهديد بالعقاب.

المجال الرابع: المناهج والبرامج التربوية

إن مدير التعليم ينبغي أن يلم إلماما عاما بالتخصصات العلمية في التعليم العام ويتابع البرامج التعليمية المتعددة في جميع مراحلها، ويستوعب المفهوم الشامل للمنهج ويتعاطى في إدارته من خلاله، فيدعم البحوث التربوية المعنية بتطوير المناهج والبرامج التربوية، مع متابعته للاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج في المملكة والأسس التي تبنى عليها مع الاستفادة من التغذية الراجعة في تطوير البرامج التربوية.

المجال الخامس: التقويم التربوي

يساعد التقويم مدير التعليم في التعرف على مدى تحقق الأهداف المرسومة، والتعرف على نواحي القوة والضعف وفيما تم إنجازه من أعمال، فالهدف من التقويم تحسين العلمية التربوية، والتعليمية، والنهوض بمستواها إلى الأحسن.

ويحتاج المدير إلى مهارة تقييم الأداء لتحقيق أي من أهدافه المشروعة كإصدار الحكم على العاملين معه، أو اتخاذ قرار بالترقية أو العلاوة، أو الجزاء، أو تنمية قدراتهم وتطوير أدائهم، أو إسناد المهام إليهم، ولهذا فإنه تختلف أساليب تقييم الأداء بحسب الهدف منه.

ومن متطلبات التقويم الجيد التي ينبغي للمدير أن يدركها ما يأتي : (فهمي ومحمود، ١٤١٤ هـ، ص ٧٩)

أ. أن يدرك أن عملية التقويم ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لتوجيه العملية التعليمية والتربوية توجيهاً سليماً.

ب. أن يدرك أن التقويم عملية مستمرة تمارس منذ بدء العام الدراسي، وتستمر حتى نهايته.

ج. شمولية التقويم لكل العاملين ولجميع مجالات العمل المدرسي.

د. أن تتسم عملية التقويم بالعدالة والموضوعية.

وينبغي لمدير التعليم اعتماد معايير دقيقة في انتقاء وتعيين وترقية القيادات التربوية، مثل مديري المدارس والمشرفين والتربويين، ومديري التربية والتعليم والمديرين الآخرين والإداريين جميعاً، ترتكز على أسس الكفايات والمقدرة، والتميز، والقدرة على الابتكار، والتدريب والتأهيل الأكاديمي والتخصص الإداري، واعتماد الامتحانات الشفوية والكتابية والمقابلات، ووسائل القياس الأخرى الممكنة، كأساليب للترقية وملء الشواغر القيادية والإدارية، ومراعاة العدل والنزاهة للقضاء على آفة الوساطة والمحسوبية، ومنع تسرب بعض غير ذوي الكفايات إلى مثل هذه المراكز الهامة والحساسة.

ج. أساليب تنمية كفايات مديري التعليم

إن تطوير المديرين أمر يفرضه تقادم المعرفة. ويتأتى ذلك التطوير وفق عدة أساليب يمكن استخدامها في تطوير المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات للمديرين، وعادة ما تقسم تلك الأساليب إلى قسمين: الأول منها: هو أساليب تستخدم أثناء العمل مثل: التناوب الوظيفي، وإسناد العمل لمهام الخلفاء في العمل،

وعن طريق اللجان. والثاني : تلك الأساليب التي تستخدم خارج العمل من خلال البرامج التدريبية والمناهج الدراسية كالمحاضرات والمؤتمرات والندوات والحلقات وورش العمل (الشهري، ١٤٢٠هـ، ٢٦٣).

وتتعدد أساليب تنمية الكفايات المهنية للمديرين، وتتباين، وتبعاً لهذا تتعدد آثارها، وإن كانت تتحد في الهدف منها وهو تنمية الكفايات المهنية، وتعميق قدراتهم على مختلف مستوياتهم على الإدارة التربوية ومساعدتهم على تحديد الأهداف ورسم السياسات والاستراتيجيات وتنمية مهاراتهم على تشخيص وتحليل المشكلات التي تواجههم، واستخدام الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات التربوية والإدارية والإنسانية، هذا إلى جانب تنمية سلوكياتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وأنماط تفكيرهم، وترشيد علاقاتهم الإنسانية بما حولهم. (المنيع وآخرون، ١٤٠٥هـ، ص١٠).

ومن هنا يتضح أن أساليب تنمية الكفايات المهنية للمديرين تتعدد وتختلف، وذلك تبعاً لاختلاف البرنامج ومجالاته وأهدافه، وكذلك لاختلاف طبيعة القائمين عليه، والإمكانات المتاحة سواء كانت مادية أو بشرية، وإعداد المتدربين ومستوياتهم، ونوعياتهم وأماكن تواجدهم، مما يترتب عليه وجود عدة تصنيفات لهذا الأساليب (الوهيبي، ١٩٩٣م، ص ٣٥).

تصنيف الأساليب

يمكن تصنيف أساليب تنمية الكفايات حسب الأفراد المشاركين فيها إلى نوعين رئيسيين هما :

١- أساليب فردية : وتستخدم لتنمية كفايات فرد واحد من مديري المدارس مثل، الأدوار التي يقوم بها مشرف وزارة المعارف، والتعليم المبرمج، واستخدام الأساليب التقنية الحديثة (الحاسب الآلي والفيديو والتلفزيون) " تطبيق نموذج التنمية

الموجه فردياً، والنموذج الشخصي للتدريب " (الوهيبي، مرجع سابق، ص ٧٩).

٢- أساليب جماعية: وتستخدم لتنمية كفايات مجموعات صغيرة أو كبيرة من المديرين مثل: المحاضرات التخصصية والدروس التوضيحية، والندوات، واللجان، والمؤتمرات .. وغيرها (سنبل، ١٩٨٨م، ص ٢٨٠).

كما يمكن تصنيف الأساليب حسب إجرائها إلى:

١- أساليب نظرية وتشمل: المحاضرات التخصصية والدروس التوضيحية، والندوات، واللجان، والمؤتمرات، والقراءات، وإجراء البحوث، والمطبوعات، والنشرات، وسلة القرارات ... وغيرها.

٢- أساليب ميدانية عملية: وتشمل: التدريب أثناء العمل، ودراسة الحالة، وتمثيل الدور، والمباريات الإدارية، والتدريب الحسي، والورشة التعليمية، والتدريب القائم على أسلوب المنحى المتعدد الوسائل، واستخدام أسلوب التدريب الخصوصي "أو نظرية جويس وشاورز" التدريبية، ... وغيرها.

٣- أساليب ذاتية تقنية: وتشمل التدريب باستخدام الحاسب الآلي، واستخدام الفيديو والتلفزيون، والتعليم المبرمج، والتدريب باستخدام الرزم التدريبية، وتفريد التدريب .. وغيره (الوهيبي، ١٩٩٨، ص ٣٥).

ويمكن تقسيم أساليب تطوير المديرين إلى مجموعتين تتضمن الأولى كافة الأساليب التي تستخدم أثناء العمل، أو أساليب التنمية من خلال الخبرة العملية كالتناوب الوظيفي وإسناد العمل للخلفاء واللجان، وتتضمن الأخرى الأساليب التي تستخدم خارج العمل، أو أساليب التنمية من خلال البرامج التدريبية والمناهج الدراسية كالمحاضرات والمؤتمرات والندوات وتمثيل الأدوار وأسلوب دراسة الحالة.

وقد تمّ تصنيف أساليب تنمية كفايات مديري التعليم بناء على آراء الخبراء في أسلوب دلفاي إلى ***ستة مجالات***، هي: اللقاءات والندوات، الزيارات وتبادل الخبرات،

البرامج التدريبية، الأساليب التثقيفية، البرامج الحاسوبية، الأساليب الإجرائية.

وفيما يلي عرض لهذه المجالات :

أولا: اللقاءات والندوات:

وهي من الأساليب التدريبية الفعالة في تنمية كفايات المديرين؛ حيث تعرض فيها الموضوعات التي تقدم معارف ومعلومات نظرية للمديرين عن طريق اجتماعات منظمة يشترك فيها العديد من الأشخاص ذوي التخصص والخبرة في مناقشة موضوع معين من خلال توجيه المسؤولين عن الندوة أو اللقاء. (الحسيني، ١٤٠٥هـ، ص ١٨٠) وهناك المؤتمرات التي يجتمع فيها عدد كبير من المشاركين لدراسة موضوع معين من الموضوعات من جوانبه المختلفة، بحيث يدلي كل مشارك برأيه في المسألة المطروحة، وبذلك تتاح الفرص لتبادل الخبرات والمعلومات وتنمو المعرفة العلمية للمشاركين بالتعلم من خلال تجارب الآخرين، كما تتاح للعضو المشارك فرصة الوقوف على التطورات الحديثة في المجال التربوي، وينمي هذا الأسلوب الجانب الإنساني لدى المشارك فيحترم وجهات نظر الآخرين، ويقبل النقد بصدر رحب، كما يتعلم أن هناك أكثر من مدخل لحل أي مشكلة (هاشم، ١٤٠٠هـ، ص ٢٧).

ثانياً: الزيارات وتبادل الخبرات:

وهي من الأساليب الفعالة في نقل الخبرات الناجحة لدى زملاء المهنة، فيرى المدير ما لدى الإدارات الأخرى سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص من تطبيقات ميدانية وممارسات فاعلة، يراها بعينية لا مجرد أفكار تطرح أو كلمات تقال، وقد تمتد الزيارات لتشمل مواقع خارج المملكة، فيستفيد المديرون من نظرائهم في الخارج ويكتسبون خبرة عالمية. ويمكن أن تتم الزيارات من قبل الآخرين لهؤلاء المديرين، فيستضيف المديرون خبراء على هيئة استشاريين وذلك مدة من الزمن شهرا أو شهرين أو أكثر حسب الحاجة وحسب الخبرة التي يمكن استفادتها من الخبير.

ثالثاً: البرامج التدريبية:

إن الاعتبار المتزايد للكفايات الواجب توافرها في المديرين، قد أسهم في تزايد الاقتناع بالتدريب المستمر أثناء الخدمة والذي يعد من أهم أساليب تنمية الكفايات المهنية الإدارية، وذلك لما له من دور حيوي في تحقيق النمو المهني للعاملين في مجال التربية، وتبدو أهميته واضحة في تنمية معلومات المديرين وصقل مهاراتهم وتطوير كفاياتهم المهنية، وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم، ويؤكد أهمية التدريب وود (Wood) إذ يقول: " إذا أردنا من المديرين أن يؤدوا وظائفهم كما تتطلبها العملية التربوية المتجددة فلا بد أن نهتم بالتدريب المتجدد والمتواصل لهم، لأن كثيراً من المديرين يحتاجون إلى الارتقاء بمهاراتهم وتجديد قدراتهم الإدارية " (القرشي، ١٤١١هـ، ص ٢٠٩).

كما يعد التدريب القائم على أساس الكفايات من الأساليب المهمة لتنمية الكفايات المهنية للمديرين وتتطلب عملية بناء برنامج قائم على هذا المفهوم القيام بعملية تحليل دقيقة جزئية وتفصيلية لكل الأدوار التي يقوم بها المدير للوصول إلى تحديد واضح للمهارات، والقدرات، والمعارف المختلفة التي يحتاجها المدير للقيام بأداء هذه الأدوار على أكمل وجه، وتعريف المحصلات، والنتائج المتوقع من المدير تحقيقها، ووضع معايير لقياس مدى التمكن من الأداء. (الحبيب، ١٩٩٥م، ص ١٠٤).

وهي من أهم أساليب تنمية الكفايات، والبرامج التدريبية كثيرة، منها التدريب الميداني أثناء العمل، والذي يسمح للمدير المتدرب بمعايشة العمل على الطبيعة، فهو بهذا يكتسب الخبرة الحقيقية من التدريب عن طريق الممارسة العملية. (الدايل، ١٤٠٣هـ، ص ١٢٢) ومنها أسلوب التدريب بالتعليم المبرمج وهو من التدريب الفردي، حيث يعتمد فيه المتدرب على نفسه في تعلم مهارة سبق تحديدها ومعلومات

أعدت من قبل حول موضوع معين، حيث ترسل إلى المتدرب ليستخدمها بنفسه، ويسير حسب خطوات محددة ومتدرجة في صعوبتها، وهذا الأسلوب يساهم في تنمية الكفايات المهنية للمديرين لأنه يساعد على تدريب المديرين في مواقع عملهم كما أنه يوفر الوقت والجهد عليهم، ويرسخ المعلومات والمعارف في أذهانهم وذلك لإمكانية الرجوع إلى البرنامج عند الحاجة إليه. (عبد الوهاب، ١٩٨٦م، ص ١٣٠) ومنها التدريب باستخدام الحقائب التدريبية، وهو أسلوب ذاتي، حيث يقوم المتدرب بتعليم نفسه بنفسه، وفق منهجية وبرنامج خطط بمعرفة مجموعة من الخبراء المتخصصين، ويتقدم المتدرب في البرنامج وفقاً لقدراته الذاتية، ويستخدم هذا الأسلوب بمساعدة مدرب أو بدون مساعدة، من أجل تحقيق أهداف ذاتية محددة، وتشكل الرزم التدريبية نظاماً متكاملاً للتدريب لها أهدافها المحددة، وتشتمل على نشاطات، وخبرات تدريبية متنوعة، ولها نظام للتقويم والتغذية الراجعة. (محمود، مرجع سابق، ص ١٥- ١٦)

ولابد من وضع خطة للتنمية الإدارية، واعتماد وتطوير نظام الإعداد وتدريب القيادات التربوية، والاستفادة من الأساليب الإدارية الحديثة في إعداد القادة والكوادر. ومراعاة امتلاكهم للكفايات والمهارات اللازمة لهم. وإعداد برامج تدريبية تقوم على أسس ثابتة، هدفها الارتقاء بمستوى الأداء المطلوب من المتدربين والفعالية الوظيفية في ممارسة الاختصاصات، بحيث يتيح التدريب الفرصة للمستهدفين لمعرفة كيفية تنظيم أوقاتهم في عملهم الإداري والفني والتوافق بينهما، ومباشرتهم لمسؤولياتهم، والوقوف على ظروف بيئاتهم، وأن يكون التدريب بما يتناسب والحاجات.

رابعاً: الأساليب التثقيفية:

وهي من الأساليب الفعالة في تنمية كفايات المديرين، وتعتمد على الجهد الذاتي للمدير، ومنها القراءات والبحوث؛ حيث يكلف المديرون المتدربون بالقراءات

الموجهة وذلك لتناول بعض المشكلات بالبحث والدراسة بعد جمع الحقائق عنها، من أجل التوصل لاقتراحات وتوصيات تساهم في حل تلك المشكلات ويشترط في عمل البحوث اتباع الطريقة العلمية في ذلك، ويهدف هذا الأسلوب إلى تحقيق النمو المهني والمعرفي للمديرين وذلك عن طريق الاطلاع على المستحدثات التربوية في الميدان التربوي الذي تطرق له البحث أو شملته القراءة. (صبيح، ١٩٨١م، ص ٢١) ومنها النشرات والمطبوعات والتي تتضمن أفكارا وآراء يود المديرون نقلها إلى زملائهم الآخرين، وقد تكون هذه النشرات على هيئة كتب أو مجلات تربوية وعلمية، كما تتخذ النشرات، والمطبوعات مرجعاً هاماً، وسجلاً قيماً للاجتماعات والندوات والمحاضرات وغيرها والتي يتطلب نشرها بين المديرين والمعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة (شريف وسلطان، مرجع سابق، ص ٤٣).

خامساً: البرامج الحاسوبية:

تتعدد استخدامات الحاسب الآلي، فهو قد يستخدم في عمليات التعليم أو التدريب المهني وتنمية المهارات الإدارية للمديرين، كما يستخدم كوسيلة لتلقين المعرفة، والواقع أن استخدامه في عملية اتخاذ القرارات في الإدارة واسع ومهم وذلك نظراً لاستخدام وسائل التحليل الكمي المعروفة في بحوث العمليات مثل أسلوب التمثيل وأنظمة مساندة القرار وغيرها. (الداود، ١٤١٣هـ، ص ص ٣- ١٨) وهناك ما يعرف بشبكات الحاسوب، والتي تستخدم هذه الشبكات نظام البريد الإلكتروني فيمكن للمدير المتدرب الاتصال بمدربه وتبادل المعلومات، والمعارف والتوجيهات. أما الفيديو والتلفزيون فيستخدمان في التدريب الفردي والجماعي وذلك عن طريق شرائط الفيديو مع برامج الحاسوب التربوية فتعطي المتدرب صورة واقعية لما يريد تعلمه ويمكن الاستفادة من الدائرة التلفزيونية المغلقة في تنمية الكفايات المهنية الإدارية لمديري

المدارس في أماكن عملهم وذلك تبثه من برامج ودروس نموذجية في مجال الإدارة (أبو زينة وآخرون، مرجع سابق، ص ١٥٢).

سادساً: الأساليب الإجرائية.

وهي أساليب تقوم بإجرائها الوزارة غالبا مثل منح المديرين مزيدا من الصلاحيات تتجه بالعمل من المركزية إلى اللامركزية لصالح تسهيل الأعمال وتسريعها، وتطوير أساليب الإشراف على المديرين وتقويم أدائهم من خلال بطاقات تقويم وآليات إشراف متطورة من أجل تطوير أدائهم، وكذلك إقامة مسابقات علمية بين إدارات التعليم تدفع إلى التميز والإتقان.

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- مصادر اشتقاق كفايات مديري التعليم
- أسلوب دلفاي
- مجموعة الخبراء
- إجراءات الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق أداة الدراسة
- ثبات أداة الدراسة
- جمع البيانات
- مجتمع الدراسة
- خصائص الفئة المستهدفة من مجتمع الدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل المنهج الذي اتبعه الباحث في دراسته متضمنا أسلوب دلفاي، ومجموعة الخبراء في هذا الأسلوب والخطوات العملية التي تم اتباعها في تطبيقه، وإجراءات الدراسة، وأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وجمع البيانات، ومجتمع الدراسة، وخصائص الفئة المستهدفة من مجتمع الدراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة.

منهج الدراسة

استخدم الباحث *المنهج الوصفي* المسحي التحليلي الذي لا يقتصر على وصف الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها، بل يتعداه إلى جمع المعلومات عنها ويفسرها ويحللها ويقومها، ويربط مدلولاتها للوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره (عمر، ١٩٨٣م، ص ١٩٩)، (العساف، ١٤١٣هـ، ص ٢٤٢).

كما استخدم الباحث أسلوب دلفاي (The Delphi Technique) في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد أساليب تنميتها لديهم.

مصادر اشتقاق كفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية:

اعتمد الباحث لاشتقاق كفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية المصادر الأربعة التالية:

المصدر الأول: البحوث والدراسات السابقة في مجال الكفايات

المصدر الثاني: نظريات القيادة الإدارية

المصدر الثالث: الوظائف والمهام العامة لمدير التعليم في المملكة

المصدر الرابع: الخبراء في أسلوب دلفاي

وقد تمّ التأسيس النظري للمصادر الثلاثة الأولى في الفصلين الثاني والثالث وفي هذا الفصل وبعد قليل يأتي الحديث عن المصدر الرابع (أسلوب دلفاي).

لقد احتوى الفصل الثاني (الدراسات السابقة) على قوائم كفايات متعددة، لدراسات عربية وأجنبية، وجميعها كفايات لقياديين من مديري تعليم ومشرفين تربويين ومديري مدارس ومديري قطاعات أخرى حكومية وغير حكومية داخل المملكة وخارجها، ولا يخفى أن هذه كلها ترتبط بشكل أو بآخر بموضوع الدراسة. وقد انتقى الباحث منها ما يمهد لبناء قائمة الكفايات الأولية لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، فكانت الدراسات السابقة رافداً أساسياً لذلك.

كما اشتمل المبحث الأول من الفصل الثالث (نظريات القيادة الإدارية) كمصدر لاشتقاق الكفايات على كثير مما ييسر عملية بناء الكفايات، فكان عرض هذه النظريات يهدف إلى الوصول إلى خصائص وسمات القائد الإداري ومن ذلك إلى بناء الكفايات اللازمة لمدير التعليم بصفته قائدا إداريا. فقد قامت نظريات ومدارس ودراسات كثيرة، كما قام باحثون وعلماء بتصنيفات وتحليلات وتقسيمات مختلفة للقادة الإداريين حسب سلوكهم أو شخصياتهم أو أساليبهم أو حسب المهارات التي يمتلكونها، إذ كشفت جهود كثير من علماء الإدارة وغيرهم عن بناء قوائم لسمات

وخصائص وقدرات يمكن بواسطتها تحديد صورة واضحة للإدارة الناجحة.

استفاد الباحث كثيراً مما تناولته النظريات المختلفة وما قدمه بعض العلماء والباحثين، كأصحاب نظرية السمات وأنصارهم، حيث توصلوا إلى سمات مهمة للقائد الإداري الناجح، على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم ووجهات نظرهم.

وهناك الدراسات التي تدخل ضمن النظرية الموقفية أو الظرفية، والتي ترى أن خصائص الإدارة تتحدد بناء على المواقف المعينة التي هي بصدد إدارتها ومتطلباتها، ونوعية المجتمع والتنظيم الإداري.

وهناك النظرية التفاعلية التي تقوم في بحثها لخصائص الإدارة الناجحة، على أساس الدراسة التكاملية التوفيقية بين كل المتغيرات الأساسية في الإدارة، كما تقوم بتحليل عملية التفاعل الاجتماعي القائمة بين المدير والمرؤوسين، وقدرته على إشباع حاجاتهم وإحداث الانسجام في سلوكهم كي يتوصل الجميع إلى تحقيق أهدافهم.

ثم أتت محاولات لمعرفة خصائص القيادة القادرة على مواجهة متطلبات الإدارة الحديثة وتحقيق الفاعلية الإدارية التي تنطوي على مجموعة من القدرات التي تجعل من المدير قائدا فعالا، ومن أهمها: الفاعلية في اتخاذ القرارات، الفاعلية في الاتصالات، الفاعلية في إدارة الوقت، الإدارة بالأهداف، إدارة التغيير.

لقد استفاد الباحث مما قدمته هذه النظريات وهؤلاء العلماء والباحثون من آراء وما توصلوا إليه في دراساتهم وأفادت تلك الآراء كثيراً، ومهدت لبناء قائمة الكفايات الأولية.

واشتمل المبحث الثاني من الفصل الثالث (إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية) على عمل ومهام مدير التعليم ومدى التطور الذي طرأ عليه، مما ساعد في اشتقاق الكفايات اللازمة لمدير التعليم.

ومن خلال مراجعة وتدبر هذه المصادر الثلاثة قام الباحث ببناء القائمة الأولية لكفايات مديري التعليم، ثم طبق أسلوب دلفاي كمصدر رابع لاشتقاق هذه الكفايات.

أسلوب دلفاي

أسلوب دلفاي (Delphi Method) أسلوب بحثي تعتمد عليه بعض الدراسات التي تأخذ في الاعتبار الاستفادة من خبرات العاملين والمختصين في المجال المبحوث.

ويعرف هارولد ساكمان (Harold Sackman) أسلوب دلفاي (Delphi Method) بأنه طريقة للحصول على نتائج مفيدة من خلال سلوك منظم بواسطة استخلاص وجهات نظر مجموعة من الخبراء. (Bomyas, John Michael, 1995, p.43)

ويعرفه الكثيري نقلاً عن هيلمر ونيكولز بأنه أسلوب مبرمج تم تصميمه بعناية يجمع الاستجابات بطريقة فردية متتابعة في حلقات متتالية متبوعة بتغذية راجعة.

مما يعني أن أسلوب دلفاي يعمل على أساس أن الآراء المتعددة أفضل من الرأي الواحد عند صنع الموضوع الذي سيكون خاضعاً للمستقبل، اعتماداً على الحكم المنطقي والعقلاني، ويستهدف أسلوب دلفاي عموماً تنظيم وصقل وزيادة الإجماع والاتساق بين الخبراء في قرار أو قضية مستقبلية.

وقد ظهر أسلوب دلفاي في أواخر الأربعينيات من القرن العشرين الميلادي. وفي أيامه الأولى استخدم كوسيلة للفهم والتنبؤ في الميادين العلمية والتقنية. وتوجد ثلاث خصائص تميز أسلوب دلفاي عن غيره من الأساليب، هي: عدم تسمية المصدر، التكرار مع التغذية الراجعة المراقبة، والاستجابات المعاملة إحصائيا للمجموعة. (Bomyas, John Michael, 1995, p.41).

وقد حدث العديد من التطوير لأسلوب دلفاي منذ الخمسينات مما أسفر عن إجراءات وأسباب وأغراض لتنفيذ هذا النوع من النشاط. (Bomyas, John Michael, 1995, p.43)

ويمكن تحديد ***مميزات أسلوب دلفاي*** في ثلاث سمات رئيسية هي :

١) إخفاء هوية المشترك وتحاشي المواجهات الشخصية.

٢) الإعادة والتكرار لإعطاء كل عضو الفرصة الكافية لإبداء الرأي المناسب وإعادة النظر فيه للوصول إلى الرأي الراجح.

٣) التحكم في التغذية المرتدة وخاصة في حال محدودية المشاركين.

٤) أن المشتركين وهم منفصلون يكتبون أفكارهم خطياً لينتجوا نوعية عالية من الأفكار.

٥) أن عملية الكتابة والإجابات على الأسئلة تجبر المجيبين على التفكير في تعقيدات المشكلة.

٦) يسهل أسلوب دلفاي الحصول على رأي الخبراء وذوي الرأي المنفصلين جغرافياً.

٧) التنبؤ بالتعديلات طويلة المدى في العديد من المجالات التقنية مثل الدفاع وبحوث الفضاء.

كما أن ***لأسلوب دلفاي عيوبا***، منها:

١) صعوبة صياغة الاستفتاء بصورة واضحة وقاطعة.

٢) صعوبة تحديد أفراد العينة (وهم الخبراء) حيث الحاجة إلى وجود معايير للاختيار.

٣) صعوبة الشرح والتوضيح والاستفسار عما يشكل.

المراحل التي يمر بها أسلوب دلفاي:

لا يوجد اتفاق موحد بين الباحثين حول المراحل التي يجب أن يمر بها أسلوب دلفاي؛ فالبعض يرى أنها ثلاث مراحل، وآخرون يرونها أربع مراحل، وعموما فجميعهم يرى أن أسلوب دلفاي يجب أن يقوم بأربع مهام هي: الاستكشاف، والتفاهم، والتوفيق، والتقويم.

ومع اختلاف أنواع أسلوب دلفاي توجد سلسلة من الخطوات العامة تتبع في أي نوع منها. وقد وصف مارتينو (Marttino) سلسلة من الخطوات العامة التي تتبع في أي نوع من أنواع أسلوب دلفاي، وهذه الخطوات هي:

١) تحدد مجموعة من الخبراء، تسمى المجموعة المشاركة. وإذا كانت المجموعة كبيرة يمكن توزيعها إلى مجموعات جزئية متخصصة.

٢) يوجد شخص مسؤول عن جمع البيانات من المشاركين وإعداد الاستفتاءات، ويسمى "الوسيط".

٣) تسمى سلسلة معاملة الاستفتاءات جولات. علما بأن الاستفتاء أكثر من كونه استفتاء عاديا. إنه لا يطرح أسئلة فقط، ولكنه أيضا يزود بمعلومات تفيد المشاركين في الوصول إلى إجماع حول القضايا المطروحة.

٤) كل استفتاء يسمى جولة. وقبل الجولة الأولى يمكن عمل بعض الأمور مثل وصف وشرح الموضوع والطريقة.

٥) الاستفتاء الأول يكون عادة غير مبني (مهيكل) في الجولة الأولى. وأهمية الجولة الأولى تكمن في الوصول إلى توازن بين عدد من البنى الممكنة، وذلك للحؤول بين المشاركين والاقتراحات التي لا تهم الوسيط، ومن البنى التي لا تعين على جمع معلومات ذات معنى.

٦) استبانات الجولة الأولى تعاد إلى الوسيط، وتضم إلى استبانات الجولة الثانية.

٧) توزع استبانات الجولة الثانية على المشاركين، مع طلب الرد عليها.

٨) تعاد استبانات الجولة الثانية إلى الوسيط، ليعد ملخصا إحصائيا. وهذا يتكون عادة من الوسيط، الحد الأعلى والحد الأدنى(upper and lower quartile) لاستجابات كل فقرة في الاستفتاء، وهذه المعلومات تستخدم لبناء الجولة الثالثة.

٩) في استفتاء الجولة الثالثة يطلب من المشاركين المعلومات والاستجابات مرة ثانية، وإذا كانت استجاباتهم الجديدة تقع في مدى الحد الأعلى أو الأدنى فمطلوب منهم إبداء الأسباب لصواب رأيهم وخطأ الآخرين. ويمكنهم أن يجادلوا بأي أسلوب كما لو أنهم يتقابلون وجها لوجه، والفرق الوحيد أن الجدل مدون.

١٠) يستلم الوسيط المعلومات من استبانات الجولة الثالثة ويبني استفتاء الجولة الرابعة من الفقرات والوسائط والحدود العليا والدنيا للجولة الثالثة.

١١) في استفتاء الجولة الرابعة يطلب من المشاركين الرد ثانية مع الأخذ بعين الاعتبار الأسباب المقدمة عن المعدل المختلف للفقرة، وربما يطلب منهم تبرير ردودهم.

١٢) تجمع المعلومات المحتواة في استبانات الجولة الرابعة بواسطة الوسيط. وإذا تم الوصول إلى إجماع فإن الوسيط يقوم بتلخيصه، وإذا لم يتم الإجماع فإن الوسيط يلخص مبررات الفريقين. (Bomyas, John Michael, 1995, p.45)

وقد قام الباحث باتباع هذه الخطوات من خلال ثلاث جولات مع مجموعة من الخبراء.

مجموعة الخبراء في أسلوب دلفاي :

لقد تمّ اختيار هذه المجموعة من بين العاملين في مجال التربية والإدارة التربوية من أساتذة الجامعات، ومديري تعليم البنين والبنات، وبعض المسؤولين في وزارة المعارف

بشقيها البنين والبنات، وكان الاختيار قصديا لا عشوائيا، وروعي في الاختيار ما يلي:

١. الخبرة العلمية أو العملية.
٢. الاستعداد للتعاون مع الباحث.
٣. سهولة الوصول إليه من قبل الباحث.

وقد أرسل الباحث إلى كل خبير منهم خطابا يطلب فيه الموافقة على التعاون مع الباحث في تطبيق أسلوب دلفاي، وأرفق هذا الخطاب بقائمتي الكفايات والأساليب في الجولة الأولى. وقد تمّ اختيار أربعين خبيرا، استجاب منهم في الجولة الأولى ثلاثة وثلاثون خبيرا، ثم تقلص عددهم إلى أربعة وعشرين في الجولة الثانية، ثم انتهى العدد إلى ثلاثة وعشرين في الجولة الثالثة، وهو عدد كاف لأسلوب دلفاي.

جدول رقم (٣). يبين مجموعة الخبراء في أسلوب دلفاي.

الجولات	أكاديميون	مسؤولون في جهاز الوزارة	مديرو تعليم	المجموع
الأولى	١٤	١٣	٦	٣٣
الثانية	٨	١١	٥	٢٤
الثالثة	٨	١٠	٥	٢٣

إجراءات الدراسة

تمّت الدراسة التطبيقية على مرحلتين:

المرحلة الأولى: تطبيق أسلوب دلفاي (The Delphi Technique) في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد أساليب تنميتها لديهم، من خلال ثلاث جولات.

المرحلة الثانية: تطبيق ما تمّ الوصول إليه في الخطوة الأولى (وهو قائمتا الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة وأساليب تنميتها) على عينة الدراسة بفئتيها، باعتبار قائمتي الكفايات والأساليب أداة للدراسة.

وقد نفذت *المرحلة الأولى* وفق *الخطوات التالية* :

أولاً : قام الباحث بمراجعة المصادر الثلاث الأساسية وهي: البحوث والدراسات السابقة، نظريات القيادة، الوظائف والمهام العامة لمدير التعليم في المملكة العربية السعودية. فتجمّع لدى الباحث مجموعة كبيرة من الكفايات، منها ما هو مصوغ بالفعل ومنها ما هو مصوغ بالمصدر، منها المختصر جدا ومنها الطويل، وذلك حسب اختلاف مشارب الباحثين ومدارسهم.

ثانياً: استفاد الباحث من هذه المجموعة الكبيرة من الكفايات فاستخلص منها قائمة أولية لكفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية، واحتوت هذه القائمة الأولية (١٥٤) كفاية اجتهد الباحث فصنّفها بشكل أولي إلى ثلاثة محاور وخمسة عشر مجالا.

ثالثاً: استفادة مما ورد في الخطوات السابقة، تمّ تحديد الأساليب المقترحة لتنمية كفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية اشتملت على (٨٠) أسلوبا دون تصنيف.

رابعاً: بعد ذلك، قام الباحث بتطبيق الجولة الأولى من أسلوب دلفاي (The Delphi Technique) باعتباره مصدرا أساسيا رابعا، فعرض هاتين القائمتين (قائمة الكفايات وقائمة الأساليب) على الخبراء بأن أرسل إليهم خطابا مرفقا بالقائمتين المقترحتين، حدد فيه المطلوب، وهو أن يقوموا بدراسة هاتين القائمتين وإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول فقراتهما، ومحاورهما، وارتباط الفقرات بالمحاور،

وإضافة فقرات جديدة أو حذف بعض الفقرات الواردة، أو تعديلها، ونحو ذلك. وقد تمّ إرسال ذلك في الأسبوع الأول من شهر محرم عام ١٤٢٣هـ. (وهذه هي ***الجولة الأولى وفق أسلوب دلفاي***).

خامسا: قام الباحث بجمع ملاحظات الخبراء وآرائهم واقتراحاتهم التي دونوها في الجولة الأولى، وقد أعطى الخبراء فرصة كافية استغرقت شهرا كاملا، مع إجراء الاتصال بهم هاتفيا، والجلوس إلى بعضهم. وبناء على آرائهم ومقترحاتهم تمّ حذف بعض الكفايات، وتعديل بعضها، وإضافة كفايات أخرى، ونقل بعض الكفايات إلى مجالات أخرى. وكذلك الأمر بالنسبة للأساليب. هذا وقد اقترح بعض الخبراء تصنيف الأساليب، فتمّ تصنيفها إلى ستة مجالات. أما الكفايات فقد تمّ تعديل تصنيفها بحيث تكون أربعة محاور بدلا من ثلاثة، وتوزيع المجالات عليها، وتقلص عدد الكفايات ليصبح (١٤١) كفاية، كما تقلص عدد الأساليب إلى (٦٣) أسلوبا).

سادسا: بعد هذه التعديلات، تمّ وضع الكفايات في جدول، وُضع أمام كل فقرة متدرج من خمسة حقول لمعرفة درجة أهمية الكفاية لدى الخبراء (حيث إن مهمة جداً = ٥، مهمة = ٤، متوسطة الأهمية = ٣، قليلة الأهمية = ٢، غير مهمة = ١)، ثم خانة للمقترحات والملاحظات، وكذلك الأمر بالنسبة للأساليب، (حيث إن مهم جداً =٥، مهم = ٤، متوسط الأهمية = ٣، قليل الأهمية = ٢، غير مهم = ١). ثم قام الباحث بعرض هاتين القائمتين على الخبراء الذين استجابوا في الجولة الأولى وعددهم (٣٣) كما سبق، ووضع أمامهم محصلة ما توصلوا إليه في الجولة الأولى لدراستها وتحديد درجة أهمية الكفايات والأساليب، ولإبداء المقترحات والملاحظات مرة أخرى، وكان ذلك في الأسبوع الثالث من شهر ربيع الأول عام ١٤٢٣هـ. ***(وهذه هي الجولة الثانية وفق أسلوب دلفاي)***.

سابعًا: قام الباحث بجمع أوراق الجولة الثانية بعد أن أعطى الخبراء فرصة كافية مدة ثلاثة أسابيع، مع المتابعة هاتفيا إلى جانب الزيارة لبعضهم، فتمّت دراسة اقتراحاتهم وملاحظاتهم التي دونوها في هذه الجولة الثانية، واستخلاص معدل درجة أهمية كل كفاية، وكل أسلوب. وقد تمّ استخدام برنامج إكسل (Excel) لتحليل البيانات وإظهار معدل درجة أهمية كل كفاية وكل أسلوب. وكان التعديل على قائمتي الكفايات والأساليب حسب مقترحات الخبراء، فأصبح عدد الكفايات (١٣١)، وعدد الأساليب (٦١).

ثامنًا : قام الباحث بوضع الكفايات والأساليب في جداول، وأمام كل كفاية (وكل أسلوب) خانة تحتوي على معدل درجة الأهمية حسب رأي الخبراء في الجولة الثانية، ثم خانة (موافق)، ثم خانة (غير موافق) والتي قسمت إلى خمسة حقول لمعرفة الدرجة الجديدة لأهمية الكفاية (الأسلوب) في حالة عدم موافقة الخبير على المعدل المسجل (حيث إن مهمة جداً = ٥، مهمة = ٤، متوسطة الأهمية = ٣، قليلة الأهمية = ٢، غير مهمة = ١)، ثم خانة للمقترحات والملاحظات. ثم قام الباحث بعرضها على الخبراء الذين استجابوا في الجولة الثانية وعددهم (٢٤) ليوافقوا على معدل درجة الأهمية، أو ليضعوا الدرجة المقترحة الجديدة، مع إبداء الملاحظات، وكان ذلك في الأسبوع الأخير من شهر رجب عام ١٤٢٣هـ. (وهذه هي الجولة الثالثة وفق أسلوب دلفاي).

تاسعًا: قام الباحث بجمع أوراق الجولة الثالثة بعد أن أعطى الخبراء فرصة كافية مدة ثلاثة أسابيع، مع المتابعة هاتفيا إلى جانب الزيارة لبعضهم، وكان عدد المستجيبين منهم (٣٣)، وتمّ حساب متوسط درجة الأهمية الجديد (في الجولة الثالثة)، كما تمّت دراسة مقترحات الخبراء والتعديل بموجبها، ولم تشمل المقترحات أي زيادة أو حذف؛ فبقيت القائمتان من حيث العدد دون تغيير (١٣١) كفاية، و (٦١) أسلوبا، لكن تمّ

التعديل في بعض الصياغات. قام الباحث بعمل مقارنة بين نتائج الجولتين الثانية والثالثة، فتمّ حساب الفرق بين متوسط درجة الأهمية في الجولة الثالثة ومتوسط درجة الأهمية في الجولة الثانية ليتوصل إلى مدى الاتفاق (الإجماع) بين الخبراء على قائمتي الكفايات والأساليب، فكان الاتفاق بالجملة عاليا.

أداة الدراسة

اعتبر الباحث الصياغة النهائية لقائمتي الكفايات وأساليب تنميتها، اللتين توصّل إليهما من خلال أسلوب دلفاي بجولاته الثلاث، أداة لدراسته وهي ***المرحلة الثانية من الدراسة التطبيقية.*** قام بتوزيع الأداة على أفراد الدراسة جميعهم، لمعرفة مدى أهمية الكفايات ومدى توافرها لدى مديري التعليم من وجهة نظر كل من مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة، ولمعرفة مدى أهمية أساليب تنمية الكفايات وممارسة مديري التعليم لها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة، بشقيها البنين والبنات.

فأداة الدراسة هي عبارة عن ***استبانة*** مكونة من خطابين وثلاثة أجزاء:

الخطاب الأول: موجه من وزارة المعارف ممثلة بالأمين العام لإدارات التعليم إلى أفراد عينة الدراسة بناء على خطاب من كلية التربية / جامعة الملك سعود إلى وكيل الوزارة للتعليم.

الخطاب الثاني: موجه من الباحث إلى أفراد عينة الدراسة. ويحتوي هذا الخطاب على:

١. عنوان الدراسة، والقسم والكلية، والجامعة.

٢. تعريف الكفاية.

٣. المطلوب من المجيب.

الجزء الأول: بيانات شخصية عن المستهدف، وتشمل :

١. المؤهل العلمي.

٢. سنوات الخبرة في إدارة التعليم.

٣. القطاع التعليمي (بنين / بنات).

الجزء الثاني: قائمة الكفايات التي تمّ التوصل إليها من خلال أسلوب دلفاي وضعت في جدول، أمام كل فقرة متدرجان، الأول: من خمسة حقول لمعرفة درجة أهمية الكفاية، (حيث إن مهمة جداً = ٥، مهمة = ٤، متوسطة الأهمية = ٣، قليلة الأهمية = ٢، غير مهمة = ١)، والثاني : من خمسة حقول لمعرفة درجة توافر الكفاية لدى مديري التعليم، (حيث إن متوافرة بشكل كبير جداً = ٥، متوافرة بشكل كبير = ٤، متوافرة بشكل متوسط =٣، متوافرة بشكل قليل =٢، غير متوافرة = ١)، ثم خانة للمقترحات والملاحظات. وقد روعي ترتيب هذه الكفايات حسب درجة أهميتها لدى الخبراء في الجولة الثالثة من أسلوب دلفاي، فاشتملت على (١٣١) كفاية، موزعة على خمسة عشر مجالا ضمن أربعة محاور، كما في الجدول التالي :

الجدول رقم (٤). يبين توزيع كفايات مديري التعليم ونسبتها المئوية.

المحور	المجال	عدد الكفايات	النسبة
الكفايات الشخصية	التصور والإدراك	٧	%٥.٣٤
	السمات والأخلاق	٩	%٦.٨٧
الكفايات القيادية	القيادة	١٢	%٩.١٦
	التغيير والتطوير	٦	%٤.٥٨
	اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٩	%٦.٨٧

تابع الجدول رقم (٤).

المحور	المجال	عدد الكفايات	النسبة
الكفايات الإدارية	الأهداف واللوائح والسياسات	٩	%٦.٨٧
	التخطيط والتنظيم	١١	%٨.٤٠
	الاتصال وتقنية المعلومات	١٢	%٩.١٦
	العلاقة بالمجتمع	٧	%٥.٣٤
	الشؤون المالية والتجهيزات	٧	%٥.٣٤
الكفايات التربوية	الإشراف التربوي والمتابعة	١٠	%٧.٦٣
	العاملون	٧	%٥.٣٤
	الطلاب	٩	%٦.٨٧
	المناهج والبرامج التربوية	٨	%٦.١١
	التقويم التربوي	٨	%٦.١١
المجموع		١٣١	%١٠٠

الجزء الثالث: قائمة أساليب تنمية الكفايات التي تمّ التوصل إليها من خلال أسلوب دلفاي وضعت في جدول، أمام كل فقرة متدرجان، الأول: من خمسة حقول لمعرفة درجة أهمية الأسلوب، (حيث إن مهم جداً =٥، مهم = ٤، متوسط الأهمية = ٣، قليل الأهمية = ٢، غير مهم = ١)، والثاني: من خمسة حقول لمعرفة درجة ممارسة مديري التعليم للأسلوب (حيث إن ممارس بشكل كبير جداً = ٥، ممارس بشكل كبير = ٤، ممارس بشكل متوسط = ٣، ممارس بشكل ضعيف = ٢، غير ممارس = ١)، ثم خانة للمقترحات والملاحظات. وقد روعي ترتيب هذه الأساليب حسب درجة أهميتها لدى الخبراء في الجولة الثالثة من أسلوب دلفاي، حيث اشتملت على (٦١) أسلوبا موزعة على ستة محاور، كما في الدول التالي:

جدول رقم (٥). يبين توزيع أساليب تنمية كفايات مديري التعليم ونسبتها المئوية.

م	المحاور	العدد	النسبة
١	اللقاءات والندوات	٥	٪ ٨.٢٠
٢	الزيارات وتبادل الخبرات	٧	٪ ١١.٤٨
٣	البرامج التدريبية	١٢	٪ ١٩.٦٧
٤	الأساليب التثقيفية	١٠	٪ ١٦.٣٩
٥	البرامج الحاسوبية	٩	٪ ١٤.٧٥
٦	الأساليب الإجرائية	١٨	٪ ٢٩.٥٠
المجموع		٦١	٪١٠٠

وتجدر الإشارة إلى أنه نظرا لوجود فئتين من أفراد الدراسة وهما فئة مديري التعلم وفئة المديرين في الوزارة، والفئة الأولى مقصودة لذاتها، والفئة الثانية لتبدي وجهة نظرها في مديري التعليم، فقد تمّ توزيع الاستبانة نفسها على أفراد الفئتين، إلا أنه طلب من مديري التعليم تحديد مدى توافر الكفاية لديه شخصيا، في حين طلب من مديري العموم في الوزارة تحديد مدى توافر الكفاية لدى مديري التعليم، وكذلك الأمر بالنسبة للأساليب ففي حين طلب من مديري التعليم تحديد مدى ممارسته للأسلوب، طلب من مديري العموم في الوزارة تحديد مدى ممارسة مديري التعليم لهذا الأسلوب.

صدق أداة الدراسة

إن أسلوب دلفاي يحل محل صدق المحكمين؛ حيث يوفّر قدرا كبيرا من الصدق، بسبب إجراءاته المتكررة، والذي تمّ على مدى جولات ثلاث في هذه الدراسة.

ومع ذلك قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك باستخدام معامل بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة (كفاية / أسلوب) والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة ، حيث أعطت درجات موجبة ودالة إحصائيا ، مما يعني أن الاستبانة صادقة.

ثبات أداة الدراسة

تمّ اختبار الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) ، والجدول رقم (٦) يبين ارتفاع معامل ثبات محاور الاستبانة ، والتي تراوحت بين (٠.٩٢٨٣) و (٠.٩٨٢٣) للأهمية ، وبين (٠.٩٥٧٧) و (٠.٩٨٩٣) للتوافر. وهذا يدل على ثبات عال للاستبانة.

الجدول رقم (٦). يبين معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة.

م	محاور الاستبانة	معامل الثبات	
		مدى الأهمية	مدى التوافر
١	الكفايات الشخصية	٠.٩٢٨٣	٠.٩٥٧٧
٢	الكفايات القيادية	٠.٩٥٤٦	٠.٩٨٣٩
٣	الكفايات الإدارية	٠.٩٦٣٣	٠.٩٨٥٤
٤	الكفايات التربوية	٠.٩٦٦٧	٠.٩٨٩٣
٥	أساليب تنمية الكفايات	٠.٩٨٢٣	٠.٩٨٧٤

جمع البيانات:

بعد أن حصل الباحث على موافقة المشرف على توزيع الاستبانة قام ***بالخطوات التالية*** :

١. الحصول على خطاب من عميد كلية التربية موجه إلى وكيل وزارة التربية والتعليم يطلب فيه تسهيل مهمة الباحث في تطبيق دراسته.

٢. نظرا لكون الدراسة تتعلق بمديري التعليم فقد طلب الباحث من وكيل الوزارة للتعليم إحالة الخطاب - بعد الموافقة عليه - إلى الأمانة العامة لإدارات التعليم والموافقة على تحرير خطاب لمديري التعليم وبقية أفراد عينة الدراسة باسم الوكيل نفسه أو باسم الأمين العام لإدارات التعليم نظرا لارتباط مديري التعليم بهذه الأمانة، فتمّ تحرير خطاب باسم الأمين العام لإدارات التعليم يحمل الرقم (٢٩٥٠٢٤) والتاريخ ١١/٩/١٤٢٣هـ.

٣. قام الباحث بإضافة خطاب باسمه إلى مديري التعليم وبقية أفراد الدراسة يوضح فيه عنوان الدراسة، وتعريف الكفاية، والمطلوب من المجيب.

٤. تمّ إرسال الاستبانات إلى أفراد الدراسة من قبل الوزارة في الأسبوع الأول بعد إجازة عيد الفطر المبارك عام ١٤٢٣هـ.

٥. بدءا من الأسبوع التالي لأسبوع التوزيع بدأت الاستبانات تصل تباعا، لكن تأخر بعضهم في إرسالها؛ فقام الباحث بمهاتفة المستهدفين لاستعجالهم وحثهم على إرسال الاستبانات بعد تعبئتها.

٦. حدّد الباحث تاريخ ٩/١/١٤٢٤هـ موعدا نهائيا لجمع الاستبانات، وبذلك كانت المدة بين توزيع الاستبانات واستلامها أكثر من شهرين ونصف، وهي مدة طويلة نسبيا. فكان عدد مجموع الاستبانات العائدة (الصالحة) (٨١) موزعة حسب الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). يبين عدد الاستبانات الموزعة والصالحة من العائدة.

م	الفئة		الاستبانات الموزعة	الاستبانات العائدة	النسبة
١	مديرو التعليم	بنين	٤١	٣٣	٨٠.٤٩ %
٢		بنات	٣٥	١٦	٤٥.٧١ %
٣	المديرون في الوزارة	بنين	٤٧	١٥	٣١.٩١ %
٤		بنات	٣١	١٧	٥٤.٨٤ %
المجموع			١٥٤	٨١	٥٢.٦٠ %

وقد قام الباحث بإدخال البيانات وقدمها إلى مركز البحوث التربوية التابع لكلية التربية بجامعة الملك سعود لتحليلها آليا بواسطة البرنامج الحاسوبي SPSS.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين:

الفئة المستهدفة: وهي فئة مديري التعليم، وعددهم (٨٣) ثلاثة وثمانون، (٤٢) اثنان وأربعون مديرا للبنين، و (٤١) واحد وأربعون مديرا للبنات. وقد كان موجودا على رأس العمل من مديري تعليم البنين فترة تطبيق الدراسة (٤١) واحد وأربعون مديرا؛ حيث كانت إدارة التعليم بمحافظة الليث تحت إشراف مدير تعليم البنات بالمحافظة نفسها، أما مديرو تعليم البنات فكان موجودا منهم على رأس العمل فترة تطبيق الدراسة (٣٥) خمسة وثلاثون مديرا؛ حيث كانت إدارات تعليم البنات بكل من (الأفلاج، القويعية، العلا، عنيزة، النماص، المخواة) تحت إشراف مديري تعليم البنين بالمحافظات نفسها. فأصبح مجموع مديري التعليم الموجودين على رأس العمل فترة الدراسة (بنين وبنات) (٧٦) ستة وسبعين مديرا.

الفئة المساندة : وهي فئة مديري العموم في وزارة المعارف بشقيها البنين والبنات، وعددهم (٧٨) ثمانية وسبعون مديرا عاما، (٤٧) مديرا عاما في تعليم البنين منهم (١٢) أمينا عاما و (٣٥) مديرا عاما، و(٣١) مديرا عاما في تعليم البنات. بمجموع قدره (٧٨) مديرا وأمينا عاما.

واختار الباحث هذه الفئة — أعني مديري العموم في الوزارة - لارتباطهم بشكل أو بآخر بمديري التعليم ؛ مما يمكنهم من إبداء وجهات نظرهم في كفايات مديري التعليم سواء من حيث أهميتها أو توافرها لدى مديري التعليم.

وهاتان الفئتان تشملان الذين كانوا على رأس العمل في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ.

ونظرا لعدم كثرة عدد أفراد مجتمع الدراسة، حيث إن عددهم هو (١٦١)، فقد تمّ اختيار جميع أفراد المجتمع ***عينة للدراسة***، أي أن العينة المختارة تشكل ١٠٠٪ من المجتمع الكلي للدراسة.

الجدول رقم (٨). يبين أعداد أفراد الدراسة والمستجيبين منهم.

فئات المجتمع	القطاع التعليمي	عدد الإدارات	عدد المديرين الموجودين على رأس العمل	النسبة إلى مجموع الموجودين	عدد الذين استجابوا	نسبة الذين استجابوا إلى الموجودين
مديرو التعليم	بنين	٤٢	٤١	%٢٦.٦٢	٣٣	% ٨٠.٤٩
	بنات	٤١	٣٥	%٢٢.٧٣	١٦	% ٤٥.٧١
مديرو العموم في الوزارة	بنين	٤٧	٤٧	%٣٠.٥٢	١٥	% ٣١.٩١
	بنات	٣١	٣١	%٢٠.١٣	١٧	٪ ٥٤.٨٤
المجموع		١٦١	١٥٤	%١٠٠	٨١	% ٥٢.٦٠

خصائص الفئة المستهدفة (فئة مديري التعليم):

وتشمل المؤهل العلمي، الخبرة في إدارة التعليم، القطاع التعليمي (بنين/بنات). وفيما يلي عرض مفصل لها:

١- المؤهل العلمي:

الجدول رقم (٩). يبين توزيع الفئة المستجيبة من أفراد الدراسة وفقا للمؤهل العلمي.

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة إلى المجموع
١	المؤهل الجامعي	٢٢	٤٥.٨٪
٢	المؤهل العالي	٢٦	٥٤.٢٪
المجموع		٤٨	١٠٠٪

وبالنظر إلى الجدول رقم (٩) يتضح أن أفراد الدراسة يتوزعون وفقا للمؤهل العلمي على النحو التالي:

أ- المؤهل الجامعي (البكالوريوس أو الليسانس): بلغت نسبة الحاصلين على المؤهل الجامعي من مديري التعليم (٤٥.٨٪) من مجموع مديري التعليم.

ب- المؤهل العالي (الماجستير والدكتوراه): بلغت نسبة الحاصلين على مؤهلات عالية من مديري تعليم البنين (٥٤.٢٪) من مجموع مديري التعليم.

٢- سنوات الخبرة مديرا للتعليم:

الجدول رقم (١٠). يبين توزيع الفئة المستجيبة من أفراد الدراسة وفقا لسنوات الخدمة مديرا للتعليم .

م	الخدمة مديرا للتعليم	العدد	النسبة إلى المجموع
١	أقل من خمس سنوات	٢٣	%٤٨.٩
٢	خمس سنوات فأكثر	٢٤	%٥١.١
المجموع		٤٧	%١٠٠

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٠) يتضح أن نسبة الذين خدموا أقل من خمس في إدارة التعليم هي (٤٨.٩)

من مديري التعليم، بينما (٥١.١٪) من مديري التعليم خدموا أكثر من خمس سنوات.

٣- القطاع التعليمي (بنين / بنات):

الجدول رقم (١١). يبين توزيع الفئة المستجيبة من أفراد الدراسة وفقا للقطاع التعليمي (بنين/بنات).

الرقم	القطاع التعليمي	العدد	النسبة إلى المجموع
١	بنين	٣٣	%٦٧.٣٥
٢	بنات	١٦	%٣٢.٦٥
المجموع		٤٩	%١٠٠

وبالنظر إلى الجدول رقم (١١) يتضح أن نسبة مديري تعليم البنين هي (٦٤.٦) من مجموع مديري التعليم، بينما (٣٥.٤٪) هم مديرو تعليم بنات، وهذا بالنسبة لمن استجابوا منهم.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، اختبار (ت) (T-Test)، وأخيرا اختبار مان - وتني (Mann Whitney Test).

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

- تمهيد
- كفايات مديري التعليم
- أساليب تنمية كفايات مديري التعليم
- أهمية الكفايات ومدى توافرها
- أهمية الأساليب ومدى ممارستها
- العلاقة بين توافر الكفايات وبعض المتغيرات

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

في هذا الفصل يقوم الباحث بعرض نتائج الدراسة التطبيقية، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي:

١. ما الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما أساليب تنمية الكفايات لدى مديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟

٣. ما مدى امتلاك مديري التعليم في المملكة للكفايات اللازمة لهم؟

٤. ما مدى ممارسة مديري التعليم في المملكة لأساليب تنمية الكفايات؟

٥. هل هناك علاقة بين توافر الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم في إدارة التعليم، وقطاعهم التعليمي "بنين/بنات"؟

أما السؤالان الأولان فيجيب عنهما الخبراء باستخدام أسلوب دلفاي، وأما الأسئلة الثلاثة المتبقية فيجيب عنها أفراد الدراسة.

إجابة السؤال الأول: ما الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟

باتباع أسلوب دلفاي (The Delphi Technique) بنى الباحث قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وفق الخطوات التي سبق تفصيلها في الفصل الرابع فقام بمراجعة المصادر الثلاثة الأساسية، وهي: البحوث والدراسات السابقة، نظريات القيادة، الوظائف والمهام العامة لمدير التعليم في المملكة. فتجمّع لدى الباحث مجموعة كبيرة من الكفايات، استخلص منها قائمة أولية لكفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية احتوت على (١٥٤) كفاية، صنّفها الباحث بشكل أولي إلى ثلاثة محاور وخمسة عشر مجالا، كما يلي:

المحور الأول: الكفايات الشخصية:

المجال الأول: السمات والأخلاق (١٠) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٤٩٪.

المجال الثاني: التصور والإدراك (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٤.٥٥٪.

المجال الثالث: القيادة (١٨) كفاية، وتمثل نسبة ١١.٦٩٪.

المحور الثاني: الكفايات الفنية (التربوية):

المجال الأول: شؤون الطلاب (١٠) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٤٩٪.

المجال الثاني: المناهج والبرامج التربوية (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٨٤٪.

المجال الثالث: التقويم التربوي (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٨٤٪.

المحور الثالث: الكفايات الإدارية:

المجال الأول: الأهداف واللوائح والسياسات (١٣) كفاية، وتمثل نسبة ٨.٤٤٪.

المجال الثاني: التخطيط والتنظيم (١٥) كفاية، وتمثل نسبة ٩.٧٤٪.

المجال الثالث : الاتصال وتقنية المعلومات (١١) كفاية ، وتمثل نسبة ٧.١٤٪.

المجال الرابع : التنفيذ والإشراف والمتابعة (٩) كفايات ، وتمثل نسبة ٥.٨٤٪.

المجال الخامس : التغيير والتطوير (٧) كفايات ، وتمثل نسبة ٤.٥٥٪.

المجال السادس : اتخاذ القرارات وحل المشكلات (١٠) كفايات ، وتمثل نسبة ٦.٤٩٪.

المجال السابع : الموارد البشرية (١٠) كفايات ، وتمثل نسبة ٦.٤٩٪.

المجال الثامن : العمل مع المجتمع (٨) كفايات ، وتمثل نسبة ٥.١٩٪.

المجال التاسع : الشؤون المالية والتجهيزات (٨) كفايات ، وتمثل نسبة ٥.١٩٪.

وبتطبيق الجولة الأولى من أسلوب دلفاي ، تمّ التعديل في قائمة الكفايات ، حذفا وإضافة ونقل بعض الكفايات إلى مجالات أخرى ، وتمّ تعديل تصنيف الكفايات بحيث أصبحت أربعة محاور بدلا من ثلاثة ، وتقلص عدد الكفايات إلى (١٤١) ، كالتالي :

المحور الأول: الكفايات الشخصية:

المجال الأول : التصور والإدراك (٨) كفايات ، وتمثل نسبة ٥.٦٧٪.

المجال الثاني : السمات والأخلاق (١١) كفاية ، وتمثل نسبة ٧.٨٠٪.

المحور الثاني: الكفايات القيادية:

المجال الأول : القيادة (١٢) كفاية ، وتمثل نسبة ٨.٥١٪.

المجال الثاني : التغيير والتطوير (٦) كفايات ، وتمثل نسبة ٤.٢٦٪.

المجال الثالث : اتخاذ القرارات وحل المشكلات (٩) كفايات ، وتمثل نسبة ٦.٣٨٪.

المحور الثالث: الكفايات الإدارية:

المجال الأول: الأهداف والسياسات واللوائح (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٣٨٪.

المجال الثاني: التخطيط والتنظيم (١٢) كفاية، وتمثل نسبة ٨.٥١٪.

المجال الثالث: الاتصال وتقنية المعلومات (١٤) كفاية، وتمثل نسبة ٤.٩٦٪.

المجال الرابع: العلاقة بالمجتمع المحلي (٨) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٦٧٪.

المجال الخامس: الشؤون المالية والتجهيزات (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٤.٩٦٪.

المحور الرابع: الكفايات التربوية:

المجال الأول: الإشراف التربوي (١١) كفاية، وتمثل نسبة ٧.٨٠٪.

المجال الثاني: شؤون المعلمين والعاملين (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٤.٩٦٪.

المجال الثالث: شؤون الطلاب (١٠) كفايات، وتمثل نسبة ٧.٠٩٪.

المجال الرابع: المناهج والبرامج التربوية (٨) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٦٧٪.

المجال الخامس: التقويم التربوي (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٣٨٪.

وبتطبيق الجولة الثانية تمّ التعديل على قائمة الكفايات السابقة حسب مقترحات الخبراء، فأصبح عدد الكفايات (١٣١)، وبقيت المحاور دون تعديل، كما يلي:

المحور الأول: الكفايات الشخصية:

المجال الأول: التصور والإدراك (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٣٤٪.

المجال الثاني: السمات والأخلاق (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المحور الثاني: الكفايات القيادية:

المجال الأول: القيادة (١٢) كفاية، وتمثل نسبة ٩.١٦٪.

المجال الثاني: التغيير والتطوير (٦) كفايات، وتمثل نسبة ٤.٥٨٪.

المجال الثالث: اتخاذ القرارات وحل المشكلات (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المحور الثالث: الكفايات الإدارية:

المجال الأول: الأهداف والسياسات واللوائح (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المجال الثاني: التخطيط والتنظيم (١١) كفاية، وتمثل نسبة ٨.٤٪.

المجال الثالث: الاتصال وتقنية المعلومات (١٢) كفاية، وتمثل نسبة ٩.١٦٪.

المجال الرابع: العلاقة بالمجتمع المحلي (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٪.

المجال الخامس: الشؤون المالية والتجهيزات (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٣٤٪.

المحور الرابع: الكفايات التربوية:

المجال الأول: الإشراف التربوي (١٠) كفايات، وتمثل نسبة ٧.٦٣٪.

المجال الثاني: شؤون المعلمين والعاملين (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٣٤٪.

المجال الثالث: شؤون الطلاب (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المجال الرابع: المناهج والبرامج التربوية (٨) كفايات، وتمثل نسبة ٦.١١٪.

المجال الخامس: التقويم التربوي (٨) كفايات، وتمثل نسبة ٦.١١٪.

وبتطبيق الجولة الثالثة بقيت القائمة السابقة من حيث العدد دون تغيير، لكن تمّ التعديل في بعض الصياغات، فأصبحت الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية (١٣١) مائة وإحدى وثلاثين كفاية تحت خمسة عشر مجالا وأربعة محاور مرتبة حسب درجة أهميتها لدى الخبراء في أسلوب دلفاي في الجولة الثالثة، وتمّ تطبيقها على مديري التعليم في المملكة، وهذه القائمة بشكلها النهائي هي :

١ / المحور الأول: الكفايات الشخصية:

١/١ المجال الأول: التصور والإدراك:

١/١/١ يمتلك رؤية واضحة عن التعليم في منطقته أو محافظته.

١/١/٢ يتسم بالذكاء والفطنة.

١/١/٣ يدرك المواقف الجديدة وما تتطلبه من تصرف.

١/١/٤ يمتلك فهما عاما متكاملا للتربية الإسلامية.

١/١/٥ يدرك مدلولات الإحصاءات والأرقام ويعتني بدقتها وتحديثها.

١/١/٦ يدرك الاتجاهات الفكرية وتواؤمها مع الفكر الإسلامي.

١/١/٧ يعتني بترجمة العمليات التربوية إلى أرقام وخرائط ونشرات توضيحية.

١/٢ المجال الثاني: السمات والأخلاق:

١/٢/١ يتحلى بالأخلاق الإسلامية.

١/٢/٢ يلتزم بالموضوعية والعدل في أحكامه.

١/٢/٣ يدير ذاته ويكون قدوة حسنة للعاملين معه.

١/٢/٤ يحافظ على انتمائه لعمله.

١/٢/٥ يتصف بالطموح والدافعية والمبادرة.

١/٢/٦ يحترم وجهات النظر المتعددة.

١/٢/٧ يملك الشجاعة اللازمة للتعبير عن أفكاره.

١/٢/٨ يتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة.

١/٢/٩ يمتلك القدرة على التفاوض

٢ / المحور الثاني: الكفايات القيادية:

٢/١/المجال الأول: القيادة:

٢/١/١ ينمي عنصر الانتماء لدى العاملين تجاه إدارتهم التعليمية.

٢/١/٢ يتحمل المسؤولية محددا آليات لأدائها.

٢/١/٣ يعمل على تهيئة مناخ تعليمي وتربوي فاعل.

٢/١/٤ يعتني بوضوح الأهداف لدى جميع القيادات في الإدارة مشجعا إياهم على تحقيقها.

٢/١/٥ يتعامل بمرونة مع مختلف الفئات.

٢/١/٦ يختار الكوادر القيادية طبقا لضوابط موضوعية.

٢/١/٧ يستطيع التأثير في الآخرين بفاعلية.

٢/١/٨ يدير اجتماعاته بفاعلية.

٢/١/٩ يضبط النظام في إدارته.

٢/١/١٠ يسهم في تشكيل ثقافة تربوية وإدارية لإدارته التعليمية.

٢/١/١١ يتعرف إلى نظريات القيادة الإدارية ومستجداتها موظفا إياها لتطوير إدارته.

٢/١/١٢ يوظف التنظيم غير الرسمي لصالح العمل.

٢/٢المجال الثاني: التغيير والتطوير:

٢/٢/١ يضع استراتيجية واضحة لإحداث التغيير والتطوير في إدارته التعليمية.

٢/٢/٢ يشجع الابتكار والتجديد والمبادرات التطويرية في إدارته التعليمية.

٢/٢/٣ يعتني بالنمو المهني للمعلمين والإداريين.

٢/٢/٤ يستوعب مفاهيم التغيير وأساليب إدارته.

٢/٢/٥ يتعامل مع انعكاسات عمليات التغيير بحكمة.

٢/٢/٦ يعتني بمرونة التعامل مع الهياكل والسياسات في إدارته لتسهيل إجراءات التطوير.

٢/٢/٧ يضع استراتيجية واضحة لإحداث التغيير والتطوير في إدارته التعليمية.

٢/٢/٨ يشجع الابتكار والتجديد والمبادرات التطويرية في إدارته التعليمية.

٢/٢/٩ يعتني بالنمو المهني للمعلمين والإداريين.

٢/٢/١٠ يستوعب مفاهيم التغيير وأساليب إدارته.

٢/٢/١١ يتعامل مع انعكاسات عمليات التغيير بحكمة.

٢/٢/١٢ يعتني بمرونة التعامل مع الهياكل والسياسات في إدارته لتسهيل إجراءات التطوير.

٢/٣ المجال الثالث: اتخاذ القرارات وحل المشكلات:

٢/٣/ ١ يتخذ قراراته في إطار من الشورى والموضوعية بعيدا عن الذاتية والتحيز.

٢/٣/ ٢ يعتني بتحليل مشكلات العمل المتكررة لتعرف أسبابها.

٢/٣/ ٣ يتابع تنفيذ قراراته مع تقويمها.

٢/٣/ ٤ يطبق الخطوات العلمية عند اتخاذ القرار.

٢/٣/ ٥ يتجاوب مع القضايا التربوية في وقت مناسب.

٢/٣/ ٦ يتخذ قراراته بدون تردد.

٢/٣/ ٧ يتخذ التدابير اللازمة لمواجهة المشكلات المتوقعة.

٢/٣/ ٨ يوظف نتائج البحوث والدراسات في اتخاذ القرارات.

٢/٣/ ٩ يدير الصراع والأزمات بفاعلية.

٣/ المحور الثالث: الكفايات الإدارية:

٣/ ١ المجال الأول: الأهداف والسياسات واللوائح:

٣/١/ ١ يلم بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

٣/١/ ٢ يتابع تنفيذ السياسات الهادفة إلى تطوير بيئات مدرسية حافزة على التعلم.

٣/١/ ٣ يعتني بتحقيق أهداف التربية والتعليم في مراحل التعليم العام بالمملكة.

٣/١/ ٤ يعتني بإصدار وتوفير التعليمات والقرارات المنظمة لواجبات العاملين وحقوقهم.

٣/١/ ٥ يعتني بتحديد المسؤوليات والصلاحيات في إدارته التعليمية.

٣/١/ ٦ يسهم في إعداد أنظمة لمتابعة إجراءات التعليم والتعلم مع تقويمها.

٣/١/ ٧ يتابع سلامة تطبيق اللوائح والأنظمة الإدارية والفنية في إدارته.

٣/١/ ٨ يعمل على بناء آليات لتنفيذ السياسات العليا.

٣/١/ ٩ يحتفظ بقوائم أنظمة التعليم ولوائحه قريبا منه معتنيا بتحديثها.

٣/ ٢ المجال الثاني: التخطيط والتنظيم:

٣/٢/ ١ يقوِّم خططه وأثرها على العمل الإداري والتربوي بشكل دوري.

٣/٢/ ٢ يسهم في تنظيم الهياكل والإجراءات الإدارية.

٣/٢/ ٣ يفوض السلطات ويمنح الصلاحيات وفق أسس وضوابط معينة.

٣/٢/٤ يشكل فرقا لبناء الخطط التنفيذية للتنمية التعليمية مع إشرافه عليها.

٣/٢/٥ يبني خططه التربوية والإدارية في ضوء الأنظمة والخطط والتعليمات الوزارية.

٣/٢/٦ يراعي في تخطيط المهام ترتيب الأولويات وتتابعها.

٣/٢/٧ يتلافى الازدواجية بين مهام وحدات العمل في إدارته.

٣/٢/٨ يدير وقته بعناية.

٣/٢/٩ يشجع التنسيق والتعاون بين منفذي الخطط والبرامج التربوية.

٣/٢/١٠ يسهم في بناء خطط تلبي الاحتياجات المحددة للمدارس والإدارة.

٣/٢/١١ يعتني بخطط التنمية في المملكة مع العمل على تفعيلها من خلال التعليم.

٣/٣ المجال الثالث: الاتصال وتقنية المعلومات:

٣/٣/١ يجيد الاستماع والحوار.

٣/٣/٢ يوظف التقنية الحديثة لدعم عمليات الاتصال وتطويرها.

٣/٣/٣ يتابع بناء أنظمة لقواعد المعلومات واستدعائها وتحليلها وتحديثها.

٣/٣/٤ يشيع جوًا آمنا لعمليات الاتصال والتغذية الراجعة.

٣/٣/٥ يراعي وضوح التعليمات والقرارات التي تصدرها إدارته.

٣/٣/٦ يعتني بجمع البيانات والمعلومات وتوثيقها وربطها بسياقاتها الكبرى.

٣/٣/٧ يعمل على بناء شبكة اتصالات دينامية تسير قنواتها في جميع الاتجاهات.

٣/٣/٨ يتواصل بفاعلية مع المؤسسات العاملة لتطوير العمل الإداري والتربوي.

٣/٣/٩ يتبادل الخبرات مع الإدارات التعليمية الأخرى.

٣/٣/١٠ يلم بمصادر التعلم وتقنية المعلومات.

٣/٣/١١ يستوعب مبادئ الاتصال مع توظيفها.

٣/٣/١٢ يتواصل بلغة عربية سليمة معبرة وواضحة.

٣/٤ المجال الرابع: العلاقة بالمجتمع المحلي:

٣/٤/١ يتفاعل مع أحداث المجتمع وقضاياه.

٣/٤/٢ يدرك البيئة الاجتماعية لمنطقته أو محافظته والعوامل المؤثرة فيها.

٣/٤/٣ يراعي توثيق العلاقات مع المسؤولين.

٣/٤/٤ يستوعب واقع المجتمع السعودي ومشكلاته وحاجاته والقوى المؤثرة فيه.

٣/٤/٥ يؤثر في المجتمع ليحصل على دعمه ومساندته لإدارته.

٣/٤/٦ يوازن بين الأولويات الرسمية وأولويات المجتمع.

٣/٤/٧ يتابع إعداد برامج اتصال فعالة مع المجتمع.

٣/٥ المجال الخامس: الشؤون المالية والتجهيزات:

٣/٥/١ يدير المصادر المالية والمادية وفقا لأولويات الإدارة واحتياجاتها بأمانة وإخلاص.

٣/٥/٢يعتني بتوفير المصادر البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أهداف الإدارة وخططها.

٣/٥/٣يدير ميزانية إدارته التعليمية وفق اللوائح المنظمة.

٣/٥/٤يدعم الإدارة الرشيدة للمرافق والتجهيزات المدرسية والعناية بسلامتها وصيانتها.

٣/٥/٥يراعي احتياجات المرافق والتجهيزات المدرسية من صيانة وسلامة بالتعاون مع الجهات **٣/٥/٦**الحكومية ذات الصلة.

٣/٥/٧يعتني باقتصاديات التعليم فيعمل على إيجاد مصادر مالية بديلة.

٣/٥/٨يشرف على وضع الخطط المالية واللوازمية لإدارته.

٤/ المحور الرابع: الكفايات التربوية:

٤/١ المجال الأول: الإشراف التربوي:

٤/١/١ يسخِّر العمل الإداري لخدمة العمل التربوي.

٤/١/٢ يعتني بضبط جودة العمل.

٤/١/٣ يدعم برامج التدريب التربوي ويتابع تنفيذها.

٤/١/٤ يعتني بصياغة آليات للمتابعة تعتمد على التقنيات الحديثة.

٤/١/٥ يتفقد المؤسسات والجهات التعليمية التابعة للإدارة لضمان سير عملها وفق خطط محددة.

٤/١/٦ يوظف التقنيات الحديثة في الإشراف التربوي.

٤/١/٧ يعمل على تفعيل الأنظمة الإشرافية والمحاسبية.

٤/١/٨ يراجع أوضاع العمل الإداري والتربوي ويحدد متطلباته المستجدة.

٤/١/٩ يتابع تنفيذ برامج الإشراف التربوي.

٤/١/١٠ يوازن في التركيز على الغايات بين التدقيق في التفاصيل وإهمالها.

٢/٤ المجال الثاني: شؤون المعلمين والعاملين:

٤/٢/١ يحفّز العاملين ويكافئهم على تميزهم.

٤/٢/٢ يشيع جوًا من الألفة والتعاون بين العاملين ويعمل على تلبية احتياجاتهم.

٤/٢/٣ يراعي الانعكاسات النفسية الإيجابية والسلبية على العاملين.

٤/٢/٤ يتعرف حاجات العاملين بقصد تلبيتها.

٤/٢/٥ يطلع على أعمال الموظفين ويحاورهم.

٤/٢/٦ يعتني بتحديد متطلبات الإدارة المستقبلية من العاملين.

٤/٢/٧ يعتني بسجلات أداء العاملين ومتابعتها لتطوير أدائهم

٤/٣/ المجال الثالث: شؤون الطلاب:

٤/٣/١ يحرص على تعميق القيم الإسلامية لدى الطلاب وتمثلها فكرا وسلوكا.

٤/٣/٢ يعمل على رفع مستوى الطلاب العلمي والخلقي.

٤/٣/٣ يتابع برامج الأنشطة الطلابية من التخطيط إلى التقويم مع دعمها والمشاركة فيها.

٤/٣/٤ يعمل على تطوير الإرشاد الطلابي في البرامج الوقائية والعلاجية.

٤/٣/٥ يهتم ببرامج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم.

٤/٣/٦ يتابع دراسة مشكلات الطلاب السلوكية والتعليمية واستقصاء أسبابها.

٤/٣/٧ يعتني بدراسة نسب التفوق والرسوب والتسرب لاتخاذ التدابير اللازمة.

٤/٣/٨ يحاور الطلاب ويشاركهم في اهتماماتهم ومشكلاتهم.

٤/٣/٩ يعتني بتكامل سجلات الطلاب.

٤/٤ المجال الرابع: المناهج والبرامج التربوية:

٤/٤/١ يلم إلماما عاما بالتخصصات العلمية في التعليم العام ويقدر الحاجة إليها.

٤/٤/٢ يستوعب المفهوم الشامل للمنهج.

٤/٤/٣ يتابع البرامج التعليمية في مراحل إعدادها حتى ظهور نتائجها.

٤/٤/٤ يشجع برامج تحسين البيئة التعليمية وتطوير استراتيجيات التدريس.

٤/٤/٥ يدعم البحوث التربوية المعنية بتطوير المناهج والبرامج التربوية.

٤/٤/٦ يتعرف إلى الاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج في المملكة والأسس التي تبنى عليها.

٤/٤/٧ يتابع عمليات تحسين المناهج وتطويرها وتقويمها.

٤/٤/٨ يستفيد من التغذية الراجعة في تطوير البرامج التربوية.

٤/٥ المجال الخامس: التقويم التربوي:

٤/٥/١ يستثمر نتائج التقويم في تطوير العمل التربوي.

٤/٥/٢ يدرك أهمية التقويم ويلم بمبادئه الأساسية وتطبيقاته.

٤/٥/٣ يعتني بتحليل نتائج الاختبارات وربطها بتطوير فاعلية المدارس وبرامجها.

٤/٥/٤ يسهم في تطوير أساليب التقويم المختلفة.

٤/٥/٥ يتابع عمليات تقويم الطلاب من التخطيط إلى التغذية الراجعة.

٤/٥/٦ يشجع إجراء الدراسات الميدانية الهادفة إلى قياس فاعلية أساليب التقويم المطبقة في إدارته.

٤/٥/٧ يشرف على تقويم فاعلية البرامج التربوية.

٤/٥/٨ يعتني بتقويم أثر المشاريع المدرسية في تعلم الطلاب وتحقيق أهداف المدارس.

والجدول التالي يلخص عدد الكفايات في الجولات الثلاث ويبين نسبتها المئوية :

جدول رقم (١٢). يبين عدد الكفايات في الجولات الثلاث ونسبتها المئوية.

المحور	المجال	الجولة الأولى*		الجولة الثانية		الجولة الثالث	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الكفايات الشخصية	التصور والإدراك	٧	٪٤.٥٥	٨	٪٥.٦٧	٧	٪٥.٣٤
	السمات والأخلاق	١٠	٪٦.٤٩	١١	٪٧.٨٠	٩	٪٦.٨٧
الكفايات القيادية	القيادة	١٨	٪١١.٦٩	١٢	٪٩.٢٢	١٢	٪٩.١٦
	التغيير والتطوير	٧	٪٤.٥٥	٦	٪٤.٢٦	٦	٪٤.٥٨
	اتخاذ القرارات وحل المشكلات	١٠	٪٦.٤٩	٩	٪٦.٣٨	٩	٪٦.٨٧

تابع جدول رقم (١٢).

المحور	*المجال*	*الجولة الأولى**		*الجولة الثانية*		*الجولة الثالث*	
		العدد	*النسبة*	*العدد*	*النسبة*	*العدد*	*النسبة*
الكفايات الإدارية	الأهداف والسياسات واللوائح	١٣	٨.٤٤٪	٩	٦.٣٨٪	٩	٦.٨٧٪
	التخطيط والتنظيم	١٥	٩.٧٤٪	١٢	٩.٢٢٪	١١	٨.٤٠٪
	الاتصال وتقنية المعلومات	١١	٧.١٤٪	١٤	٩.٩٣٪	١٢	٩.١٦٪
	العلاقة بالمجتمع المحلي	٨	٥.١٩٪	٨	٥.٦٧٪	٧	٥.٣٤٪
	الشؤون المالية والتجهيزات	٨	٥.١٩٪	٧	٤.٩٦٪	٧	٥.٣٤٪
الكفايات التربوية	الإشراف التربوي	٩	٥.٨٤٪	١١	٧.٨٠٪	١٠	٧.٦٣٪
	شؤون المعلمين والعاملين	١٠	٦.٤٩٪	٧	٤.٩٦٪	٧	٥.٣٤٪
	شؤون الطلاب	١٠	٦.٤٩٪	١٠	٧.٠٩٪	٩	٦.٨٧٪
	المناهج والبرامج التربوية	٩	٥.٨٤٪	٨	٥.٦٧٪	٨	٦.١١٪
	التقويم التربوي	٩	٥.٨٤٪	٩	٦.٣٨٪	٨	٦.١١٪
المجموع		١٥٤	١٠٠٪	١٤١	١٠٠٪	١٣١	١٠٠٪

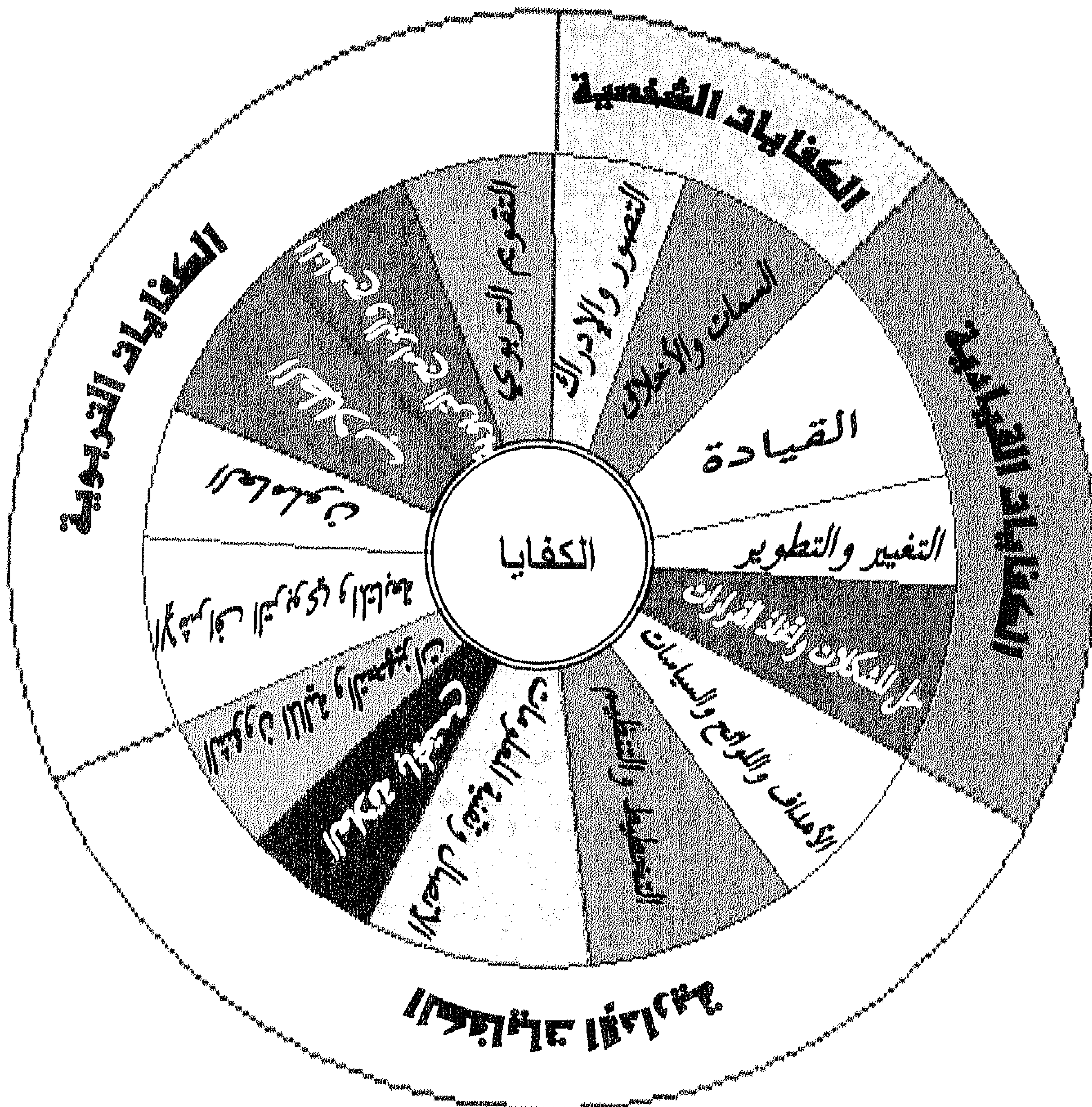
(* يجدر التنبيه إلى أن ترتيب المجالات في الجولة الأولى يختلف عنه في المجالات التالية، لكن وضعت مجالات الجولة الأولى في هذا الجدول بمراعاة ترتيبها في الجولات التالية لا حسب ترتيبها في الجولة الأولى).

ويتفق ما توصلت إليه هذه الدراسة من تصنيف للكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية مع تصنيف دراسة علقم ١٩٩٣ في المحاور الأول والثالث والرابع حيث صنفها هو إلى محاور أربعة: الكفايات الشخصية، الكفايات (الإدراكية - المعرفية)، الكفايات الإدارية، الكفايات الفنية (ويقصد بها التربوية). ومع أن هذه الدراسة بتصنيفها الموضوعي تختلف عن تصنيف أوفاندو في دراسته

١٩٩٧ حيث صنف كفايات مديري التعليم إلى مكوناتها الثلاث : المعارف والاتجاهات والمهارات، فإن الدراسة الحالية اشتملت على هذه المكونات الثلاث ضمن مجالاتها. وعموما فإن الدراسة الحالية في تصنيفها لقائمة كفايات مديري التعليم تتفق جزئيا مع كثير من الدراسات السابقة (الهيئة الأمريكية للإداريين التربويين ١٩٩٣ ، الدهش ١٤٢٢هـ، الهدهود ١٩٠ ، الحبيب ١٩٩٥ ، كلارك ١٩٩٦ ، عبد الحق ١٩٩٦ ، الزهراني ١٤٢٠ ، جريفيث ١٩٩٨ ، ابن طالب ١٤٢٣هـ).

وقد قام الباحث بتصميم النموذج التالي لكفايات مديري التعليم في المملكة، راعى فيه نسبة كل محور من المحاور وكل مجال من المجالات :

نموذج الباحث لكفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية



وقد قام الباحث بعمل مقارنة بين نتائج الجولتين الثانية والثالثة، فتمّ حساب الفرق بين متوسط درجة الأهمية في الجولة الثالثة ومتوسط درجة الأهمية في الجولة الثانية ليتوصل إلى مدى الاتفاق (الإجماع) بين الخبراء على قائمتي الكفايات والأساليب، فكان الاتفاق بالجملة عاليا. ومع أن كثيرا من الباحثين يصنفون الاتفاق إلى ثلاثة أصناف: الاتفاق العالي: إذا كان الفرق أقل من نصف، والاتفاق المتوسط: إذا كان الفرق بين النصف والواحد، والاتفاق المنخفض: إذا كان الفرق بين الواحد والواحد والنصف (الصقر، ١٤٢١، ٧٠)، إلا أن الباحث وضع مقياسا آخر أكثر صرامة، فجعل الاتفاق ثلاثة أصناف كالتالي: الاتفاق التام: إذا كان الفرق صفرا، والاتفاق العالي: إذا كان الفرق أقل من الربع، والاتفاق المتوسط: إذا كان الفرق أكبر من الربع وأقل من النصف، وأما إذا كان الفرق أكبر من النصف فلا يعتبر اتفاقا، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٣). يبين نوع اتفاق الخبراء على الكفايات والأساليب.

نوع الاتفاق	اتفاق تام	اتفاق عال	اتفاق متوسط	لا اتفاق	المجموع
الفرق بين الجولتين	صفر	أقل من ربع	أكبر من ربع وأقل من نصف	أكبر من نصف	
الكفايات	٩	١١٧	٥	٠	١٣١
الأساليب	٣	٥٣	٤	١	٦١
المجموع	١٢	١٧٠	٩	١	١٩٢

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٣) يتضح أن تسع كفايات اتفق عليها الخبراء بشكل تام، هي: ٩/٢/١، ٢/٢/٣، ٣/٢/٣، ٢/٥/٣، ٢/١/٤، ٨/١/٤، ١٠/١/٤، ١/٤/٤، ٣/٤/٤. وخمس كفايات اتفقوا عليها بشكل متوسط، هي:

٤/٢/٣ ، ٥/٢/٣ ، ٦/٢/٣ ، ٤/١/٥ ، ٤/٣/١. وبقية الكفايات وعددها(١١٧) كفاية كان الاتفاق عليها عاليا. ولا يوجد كفايات لم يتفقوا عليها.

أما الأساليب فثلاثة منها عليها اتفاق تام، هي : ٣/١ ، ٣/٦ ، ١١/٦. وأربعة عليها اتفاق متوسط، هي : ١/١ ، ٣/٦ ، ٣/١٢ ، ٦/٤. وأسلوب واحد ليس عليه اتفاق، هو : ٣/٦. أما بقية الأساليب وعددها (٥٣) أسلوبا فكان الاتفاق عليها عالياً.

إجابة السؤال الثاني: ما أساليب تنمية الكفايات لدى مديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟

أثناء قيام الباحث باستخدام أسلوب دلفاي (The Delphi Technique) في بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، قام باستخدام هذا الأسلوب في بناء قائمة أساليب تنمية الكفايات لديهم وفق الخطوات التي سبق تفصيلها في الفصل الرابع، فتمّ تحديد مجموعة من الأساليب لتنمية كفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية، اشتملت على (٨٠) أسلوبا دون تصنيف. وتطبيق الجولة الأولى من أسلوب دلفاي، تمّ تعديل هذه القائمة إضافة وحذفا، ليصبح عددها (٦٣) أسلوبا. وتمّ تصنيفها إلى ستة مجالات هي :

المجال الأول: اللقاءات والندوات (٥) أساليب، وتمثل نسبة ٧.٩٤٪.

المجال الثاني : الزيارات وتبادل الخبرات (٧) أساليب، وتمثل نسبة ١١.١١٪.

المجال الثالث : البرامج التدريبية (١٤) أسلوبا، وتمثل نسبة ٢٢.٢٢٪.

المجال الرابع : الأساليب التثقيفية (١٠) أساليب، وتمثل نسبة ١٥.٨٧٪.

المجال الخامس : البرامج الحاسوبية (٩) أساليب، وتمثل نسبة ١٤.٢٩٪.

المجال السادس : الأساليب الإجرائية (١٨) أسلوبا، وتمثل نسبة ٢٨.٥٧٪.

وبتطبيق الجولة الثانية تمّ إجراء بعض التعديلات فأصبح عددها (٦١) أسلوبا، كما يلي :

المجال الأول: اللقاءات والندوات (٥) أساليب، وتمثل نسبة ٨.٢٪.

المجال الثاني: الزيارات وتبادل الخبرات (٧) أساليب، وتمثل نسبة ١١.٤٨ ٪.

المجال الثالث: البرامج التدريبية (١٢) أسلوبا، وتمثل نسبة ١٩.٦٧٪.

المجال الرابع: الأساليب التثقيفية (١٠) أساليب، وتمثل نسبة ١٦.٣٩٪.

المجال الخامس: البرامج الحاسوبية (٩) أساليب، وتمثل نسبة ١٤.٧٥٪.

المجال السادس: الأساليب الإجرائية (١٨) أسلوبا، وتمثل نسبة ٢٩.٥٪.

وبتطبيق الجولة الثالثة تمّ التعديل في بعض الصياغات وبقيت القائمة من حيث العدد دون تغيير، وبهذا تصبح أساليب تنمية كفايات مديري التعليم في المملكة العربية السعودية (٦١) أسلوبا، تحت ستة مجالات مرتبة حسب درجة أهميتها لدى الخبراء في أسلوب دلفاي):

١/ المجال الأول: اللقاءات والندوات.

١/١المشاركة في ورش عمل إدارية وتربوية متخصصة.

١/٢حضور حلقات النقاش المتخصصة للقضايا التي تواجه مديري التعليم.

١/٣حضور اللقاءات السنوية مع المسؤولين في الوزارة وقادة العمل التربوي التي تناقش المشكلات التي تواجه مديري التعليم.

١/ ٤ حضور المؤتمرات التي تعنى بالقضايا الإدارية والتربوية.

١/ ٥ حضور المحاضرات المتخصصة حول مهام مديري التعليم وأدوارهم وكيفية تأديتهم لها.

٢/ المجال الثاني: الزيارات وتبادل الخبرات

٢/ ١ تنظيم برامج الزيارات لتبادل الخبرات بين مديري التعليم ونظرائهم داخل المملكة وخارجها.

٢/٢ تنظيم لقاءات بين مديري التعليم ومديري مؤسسات القطاع الخاص الناجحين.

٣/٢ استضافة خبراء على هيئة استشاريين ومعزِّزين.

٤/٢ أسلوب الشبكة الإدارية لتدعيم الجوانب الإيجابية في علاقات المدير ومعالجة الجوانب السلبية.

٥/٢ تبادل الخبرات بواسطة اللقاءات المصورة Video Conference .

٦/٢ أسلوب المشاهدة لمواقف معينة مسجلة من أجل مناقشتها .

٧/٢ تبادل الخبرات بواسطة اللقاءات الصوتية Audio Conference .

٣/ المجال الثالث : البرامج التدريبية

١/٣ تأهيل المرشحين لإدارات التعليم عن طريق إلحاقهم بدورات في القيادة والإدارة.

٢/٣ إلحاق مديري التعليم ببرامج تدريبية داخل المملكة وخارجها.

٣/٣ إشراك مديري التعليم في الحلقات الدراسية والتدريبية في مجال العمل.

٤/٣ أسلوب سلة القرارات.

٥/٣ أسلوب التدوير الوظيفي.

٦/٣ أسلوب الملاحظة والتقويم.

٧/٣ تصميم برامج لتفريد تدريب المديرين بناء على احتياجاتهم.

٨/٣ أسلوب التدريب القائم على الأداء الإجرائي المحدد الذي يمكن مشاهدته وتقويمه.

٩/٣ تدريب مديري التعليم على استخدام اللغة الإنجليزية للإفادة من مصادر المعلومات الحديثة.

٣/١٠ إنشاء وحدات للتدريب المتنقل لإقامة برامج تدريبية في المناطق التعليمية لتغطي مديري التعليم في المحافظات التابعة لها.

٣/١١ أسلوب تمثيل الأدوار مع تسجيله وتصويره لإعادة عرضه وتقويمه.

٣/١٢ أسلوب التدريب الذاتي مع إعداد البرامج الخاصة به.

٤/ المجال الرابع : الأساليب التثقيفية

٤/١ رفع مستوى وعي المديرين بقيمة التطوير الإداري والتربوي.

٤/٢ إشاعة الثقافة الإدارية التربوية بين مديري التعليم بالنشرات، المطبوعات، البحوث...

٤/٣ تشجيع المديرين على التثقيف والتعلم الذاتي من قراءة وسماع ومشاهدة...

٤/٤ تشجيع مديري التعليم على المساهمة الفردية أو المشاركة في إعداد البحوث والدراسات التربوية الدورية حول القضايا التربوية التي يواجهونها

٤/٥ تشجيع مديري التعليم على الاشتراك في دوريات تربوية وإدارية لمتابعة جديدها.

٤/٦ أسلوب التعلم عن بعد، باستخدام تقنياته الحديثة من إنترنت وفضائيات ونحوها.

٤/٧ تشجيع مديري التعليم على الكتابة والإسهام في الدوريات المحلية والخارجية.

٤/٨ إنشاء مجلة دورية إدارية تربوية يساهم فيها مديرو التعليم أنفسهم وغيرهم من المهتمين.

٤/٩ الإسهام في إعادة صياغة كتب الإدارة التجارية بأسلوب تربوي.

٤/١٠ تزويد المديرين بمعاجم المصطلحات الإدارية وضوابط التنظيمات.

٥/ المجال الخامس: البرامج الحاسوبية

٥/١ تدريب مديري التعليم على التعامل مع أساليب الاتصال الإلكتروني.

٥/٢ توفير أجهزة الاتصال الإلكتروني المتنوعة لمديري التعليم لدعم التواصل الفعال.

٥/٣ التدريب المستمر لمديري التعليم على التقنية الحديثة ووسائطها.

٥/٤ إعداد البرامج الحاسوبية التي تدعم تملك المديرين لأساليب التقنية.

٥/٥ توظيف الإمكانات الحاسوبية لخدمة مديري التعليم والتعليم بشكل عام.

٥/٦ تشجيع مديري التعليم على التعامل مع الكمبيوتر الشخصي والكمبيوتر المحمول.

٥/٧ استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في برامج تنمية المديرين (الأفلام الوثائقية ، التعليم الفردي ، التدريب المصغر ، المحاضرات والندوات المسجلة ، ...).

٥/٨ إعداد مواقع على الإنترنت مخصصة لمديري التعليم تعنى بالقضايا التربوية والإدارية ، مع الاستمرار في تحديثها.

٥/٩ أسلوب التدريب المتعدد الوسائط مع إعداد وسائط التقنية المناسبة.

٦/ المجال السادس: الأساليب الإجرائية

٦/١ منح مديري التعليم مزيدا من الصلاحيات تزيد من مساحة حريتهم في اتخاذ القرارات.

٦/٢ إعداد أدلة لمديري التعليم تتضمن مهامهم ، والأدوار المطلوب منهم أداؤها.

٦/٣ تطوير أساليب الإشراف على مديري التعليم.

٦/٤ تحديث استمارات تقويم الأداء ولوائحها التفسيرية بشكل منتظم بما يتطلبه تطوير الإدارة التربوية.

٦/٥ التقويم المرحلي لأداء مديري التعليم وتقديم تغذية راجعة بناءة لهم.

٦/٦ تعامل الوزارة مع خطط الإدارات التعليمية وتقاريرها بعناية وتقويم.

٦/٧ دعم مديري التعليم بعدد كاف من المساعدين والمستشارين (بحسب حجم المنطقة / المحافظة).

٦/٨ إعداد نماذج للتقويم الذاتي وتوجيه مديري التعليم بالإفادة منها.

٦/٩ تحفيز مديري التعليم على تقديم مشاريع إدارية وتربوية وتكريمهم عليها.

٦/١٠ تكريم المديرين المتميزين سنويا وفق ضوابط علمية محددة.

٦/١١ تشجيع مديري التعليم على معالجة المشكلات الفنية باستخدام أساليبهم الابتكارية الخاصة.

٦/١٢ تكليف المرشحين لإدارات التعليم مدة محددة ثم تقويم مدى مناسبتهم.

٦/١٣ التعامل مع مديري التعليم على أنهم مفوضون وليسوا تنفيذيين.

٦/١٤ استضافة المديرين لدى أجهزة الوزارة بشكل مبرمج لإطلاعهم على ما يستجد في الوزارة قبل نزوله للميدان.

٦/١٥ تشكيل مجلس مديري التعليم بإشراف الوزارة يختار أعضاؤه من كل من مديري التعليم ومسؤولي الوزارة والأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية.

٦/١٦ إخضاع المرشحين لإدارات التعليم لاختبار مبني على الكفايات.

٦/١٧ إقامة مسابقات علمية بين الإدارات التعليمية تدفع إلى التميز والتفوق والإتقان.

١٨/٦ تكوين رابطة لمديري التعليم تهتم بقضاياهم، مع دعمها من الجهات المسؤولة.

وقد تمّ حساب متوسط درجة الأهمية الجديد (في الجولة الثالثة)، وحساب الفرق بينه وبين متوسط درجة الأهمية السابق (في الجولة الثانية).

الجدول رقم (١٤). يبين عدد الأساليب في الجولات الثلاث ونسبتها المئوية.

المجال	الجولة الأولى *	الجولة الثانية		الجولة الثالثة	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
اللقاءات والندوات		٥	٧.٩٤٪	٥	٨.٢٠٪
الزيارات وتبادل الخبرات		٧	١١.١١٪	٧	١١.٤٨٪
البرامج التدريبية		١٤	٢٢.٢٢٪	١٢	١٩.٦٧٪
الأساليب التثقيفية		١٠	١٥.٨٧٪	١٠	١٦.٣٩٪
البرامج الحاسوبية		٩	١٤.٢٩٪	٩	١٤.٧٥٪
الأساليب الإجرائية		١٨	٢٨.٥٧٪	١٨	٢٩.٥١٪
المجموع	٨٠	٦٣	١٠٠٪	٦١	١٠٠٪

* لم يتمّ تصنيف الأساليب في الجولة الأولى.

ويختلف هذا التصنيف الموضوعي لهذه الأساليب مع تصنيف دراسة الشمري ١٤١٨هـ الذي صنف أساليب تنمية الكفايات المهنية إلى مجالات ثلاثة هي: المجال الإداري، المجال الفني (ويقصد به التربوي)، ومجال العلاقات الإنسانية.

ويتفق ما توصلت إليه هذه الدراسة من قائمة أساليب تنمية كفايات مديري التعليم مع كثير من الأساليب التي توصلت إليها دراستا الدهش ١٤٢٣هـ والشمري ١٤١٩هـ.

إجابة السؤال الثالث: ما مدى امتلاك مديري التعليم في المملكة للكفايات اللازمة لهم؟

لقد اعتبر الباحث الصياغة النهائية لقائمتي الكفايات وأساليب تنميتها التي توصّل إليها من خلال أسلوب دلفاي بجولاته الثلاث أداة لدراسته، قام بتطبيقها على أفراد الدراسة جميعهم، لمعرفة مدى أهمية الكفايات ومدى توافرها لدى مديري التعليم من وجهة نظر كل من مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة، ولمعرفة مدى أهمية أساليب تنمية الكفايات وممارسة مديري التعليم لها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة بشقيها البنين والبنات، وذلك في جدول متدرّج حسب مقياس ليكرت الخماسي.

وقد تمّ وضع قائمة الكفايات في جدول، أمام كل فقرة متدرجان، الأول: من خمسة حقول لمعرفة درجة أهمية الكفاية، (حيث إن مهمة جداً = ٥، مهمة = ٤، متوسطة الأهمية = ٣، قليلة الأهمية = ٢، غير مهمة = ١)، والثاني: من خمسة حقول لمعرفة درجة توافر الكفاية لدى مديري التعليم، (حيث إن متوافرة بشكل كبير جداً = ٥، متوافرة بشكل كبير = ٤، متوافرة بشكل متوسط =٣، متوافرة بشكل قليل =٢، غير متوافرة = ١)، ثم خانة للمقترحات والملاحظات.

ونظرا لكون مدى الأهمية والتوافر = ٤ وهو الفرق بين أعلى درجة (٥) وأدنى درجة (١)؛ فيصبح طول الفئة (٠.٨٠)، أي تكون الكفاية:

الجدول رقم (١٥). يبين توزيع درجة أهمية الكفايات.

مدى الأهمية	الدرجة	مدى التوافر
مهمة جدا	أكبر من أو تساوي (٤.٢٠)	متوافرة بشكل كبير جدا
مهمة	أقل من (٤.٢٠) وأكبر من أو تساوي (٣.٤٠)	متوافرة بشكل كبير
متوسطة الأهمية	أقل من (٣.٤٠) وأكبر من أو تساوي (٢.٦٠)	متوافرة بشكل متوسط
قليلة الأهمية	أقل من (٢.٦٠) وأكبر من أو تساوي (١.٨٠)	متوافرة بشكل قليل
غير مهمة	أقل من ١.٨٠	غير متوافرة

وقبل عرض أهمية كل كفاية وتوافرها لدى أفراد الدراسة، يلخص الباحث أهمية الكفايات ومدى توافرها لدى مديري التعليم من حيث المجالات والمحاور من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١٦). يبين أهمية الكفايات وتوافرها من حيث المجالات والمحاور.

المحور ر	المجال ل	الأهمية				التوافر لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		د.ر	د.ل	د.ر	د.ل	د.ر	د.ل	د.ر	د.ل
الكفايات الشخصية	التصور والإدراك	٤.٧٣	٤.٥٩	٤.٤٦	٤.٣٣	٤.٣٧	٤.٢٧	٣.٦٠	٣.٤٤
	السمات والأخلاق		٤.٨٤		٤.٥٦		٤.٥٨		٣.٧٢
الكفايات القيادية	القيادة	٤.٦٧	٤.٦٦	٤.٣٦	٤.٣١	٤.٣٩	٤.٤٣	٣.٣٣	٣.٣٨
	التغيير والتطوير		٤.٧٦		٤.٤٨		٤.٤٣		٣.٤٢
	اتخاذ القرارات وحل المشكلات		٤.٦٨		٤.٤٣		٤.٣٦		٣.٢٠

تابع الجدول رقم (١٦).

المحور	المجال	الأهمية: من وجهة نظر مديري التعليم		الأهمية: من وجهة نظر مديري العموم		التوافر لدى مديري التعليم: من وجهة نظر مديري التعليم		التوافر لدى مديري التعليم: من وجهة نظر مديري العموم	
		د.ر	د.ل	د.ر	د.ل	د.ر	د.ل	د.ر	د.ل
الكفايات الإدارية	الأهداف واللوائح والسياسات	٤.٦٩	٤.٦٧	٤.٤٣	٤.٤١	٤.٣٦	٤.٣٧	٣.٥١	٣.٥٨
	التخطيط والتنظيم		٤.٦٧		٤.٣٣		٤.٢٨		٣.٤٣
	الاتصال وتقنية المعلومات		٤.٦٦		٤.٢٧		٤.٢٤		٣.٣٦
	العلاقة بالمجتمع		٤.٧٦		٤.٤٣		٤.٤٩		٣.٦٦
	الشؤون المالية والتجهيزات		٤.٧٦		٤.٤٧		٤.٥٥		٣.٦٣
الكفايات التربوية	الإشراف التربوي والمتابعة	٤.٦٨	٤.٨٠	٤.٢٣	٤.٤١	٤.٣١	٤.٤٧	٣.٣٦	٣.٤١
	العاملون		٤.٧٢		٤.٤٦		٤.٣٩		٣.٣٦
	الطلاب		٤.٧١		٤.٤١		٤.٣٤		٣.٤٩
	المناهج والبرامج التربوية		٤.٥٣		٤.١٩		٤.١٦		٣.٢٧
	التقويم التربوي		٤.٦٣		٤.٢٢		٤.١٦		٣.٢٤
المجموع		٤.٦٩		٤.٢٩		٤.٣٥		٣.٤٣	

ر: تعني المحور، ل: تعني المجال، د: تعني درجة، وبالتالي فإن:

د.ر: تعني درجة المحور، د.ل: تعني درجة المجال.

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٦) حول أهمية مجالات الكفايات ومحاورها وتوافرها، يتبين ما يلي:

١. جميع مجالات الكفايات ومحاورها مهمة جدا من وجهة نظر مديري التعليم؛ حيث حصلت هذه المجالات والمحاور على متوسط أعلى من (٤.٢٠) من أصل (٥) درجات. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فجميع محاور

الكفايات مهمة جدا ؛ حيث حصلت هذه المحاور على متوسط أعلى من (٤.٢٠)، وأما المجالات فمهمة جدا إلا مجال المناهج والبرامج التربوية فهو مهم لحصوله على متوسط (٤.١٩) وهو أقل من (٠٤.٢٠) وأعلى من (٣.٤٠).

وهذا الارتفاع في درجة أهميتها لدى مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة قد يلفت النظر للوهلة الأولى، لكن إذا علمنا أن هذه الكفايات والأساليب هي عصارة فكر مجموعة من الخبراء الأكاديميين والمسؤولين والميدانيين على مدى ثلاث جولات من خلالها تمّ تهذيب هذه الكفايات وترتيبها بعد استبعاد ما ليس مناسبا منها ؛ فلا غرو أن تأتي درجة أهميتها عالية، بل اللافت للنظر هو لو كانت درجة أهميتها غير عالية لدى مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة ؛ لأن هذا لو حصل يدل على تناقض بين وجهات نظرهم ووجهات نظر الخبراء في أسلوب دلفاي.

ومن هنا يتبين أهمية ما تمّ بناؤه من قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية والذي قام به الباحث بالتعاون مع الخبراء في أسلوب دلفاي، حيث أكد أهميته البالغة مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة.

جميع محاور الكفايات متوافرة بشكل كبير جدا لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ؛ حيث حازت هذه المحاور على متوسط أعلى من (٤.٢٠). أما المجالات فمتوافرة بشكل كبير جدا إلا مجال المناهج والبرامج التربوية ومجال التقويم التربوي فهما متوافران بشكل كبير لحصولهما على درجة أقل من (٤.٢٠) وأعلى من (٣.٤٠). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فالمحوران الأول والثالث (الكفايات الشخصية، والكفايات الإدارية) متوافران بشكل كبير ؛ لحصولهما على درجة أقل من (٤.٢٠) وأعلى من (٣.٤٠). والمحوران الآخران (الكفايات القيادية والكفايات التربوية) متوافران بشكل متوسط لحصولهما على درجة أقل من (٣.٤٠) وأعلى من (٢.٦٠). وأما المجالات فمعظمها متوافرة بشكل كبير

لحصولها على درجة أقل من (٤.٢٠) وأعلى من (٣.٤٠)، إلا مجالات (القيادة، اتخاذ القرارات وحل المشكلات، الاتصال وتقنية المعلومات، العاملون، المناهج والبرامج التربوية، التقويم التربوي) فهي متوافرة بشكل متوسط لحصولها على درجة أقل من (٣.٤٠) وأعلى من (٢.٦٠). وقد يكون السبب في انخفاض درجات توافر هذه الكفايات لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو وجود فئة من مديري التعليم لم تتعرض لبرامج تأهيلية أو تدريبية في هذه المجالات، وربما يكون السبب أن مديري التعليم تزدحم أوقاتهم بأعمال أكثر إلحاحا وإن كان هذا لا يعني إخلاء مسؤولياتهم تجاه هذه المهام، وربما يكون السبب هو أن مديري العموم في الوزارة يرون أن بعض مديري التعليم لم يستوعبوا المعطيات المعاصرة كتقنية المعلومات ومصادر التعلم وشبكات الاتصال، لقدم بعضهم أو عدم تطوير ذواتهم، مع أن كثيرا منهم استطاع إثبات ذاته ومواكبته لهذه التقنيات المعاصرة

٢. درجة أهمية محاور الكفايات ومجالاتها الواردة في الاستبانة من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة أهميتها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم، وذلك في كل المحاور والمجالات؛ ولعل السبب في هذا هو زاوية النظر، فمديرو العموم في الوزارة ينظرون إلى هذه الكفايات من زاوية المسؤول عمن يشرف عليه، ومديرو التعليم ينظرون إلى هذه الكفايات من زاوية حاجتهم إليها ودورها في زيادة اقتدارهم على أداء أعمالهم فتبدو في نظرهم بدرجة أكبر أهمية.

٣. درجة توافر محاور الكفايات ومجالاتها الواردة في الاستبانة من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة توافرها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم، وذلك في كل المحاور والمجالات؛ وهذا سببه أن الناقد بصير، فمن السهل أن ينقد الشخص غيره ويبين جوانب قصوره، لكنه قد يصعب عليه أن ينقد نفسه ويتلمس جوانب القصور لديه وهذه طبيعة البشر. وقد يكون السبب كون الاستبانات

أرسلت من قبل الأمانة العامة لإدارات التعليم في الوزارة وأعيدت إليها بعد تعبئتها ، وهي الجهة المختصة بمتابعة مديري التعليم وتقييم أدائهم ، مع ضعف هذا الاحتمال لدى الباحث ؛ لأنهم مديرو تعليم ولن يخادعوا أنفسهم.

٤. من وجهة نظر مديري التعليم جميع محاور الكفايات ومجالاتها متوسط درجة توافرها أقل من متوسط درجة أهميتها ، وهذا هو الشيء الطبيعي ؛ إذ ليس كل ما يراه مدير التعليم مهما يمكن أن يتوافر لديه ، وإن كان يسعى لاكتسابه. وكذلك الأمر بالنسبة لوجهة نظر مديري العموم في الوزارة فجميع محاور الكفايات ومجالاتها متوسط درجة توافرها أقل من متوسط درجة أهميتها ، وهذا طبيعي أيضا ؛ إذ كون الكفايات مهمة لدى مدير العموم في الوزارة لا يعني أنه يراها متوافرة لدى مديري التعليم ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة علقم ١٩٩٣ .

وبناء على الأهمية البالغة لهذه الكفايات لدى كل من مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة وانخفاض درجة توافرها عن درجة أهميتها فإنه ينبغي لمديري التعليم أن يسعوا إلى امتلاك هذه الكفايات اللازمة لهم ، كما ينبغي للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم أن ييسروا لمديري التعليم امتلاكها وخاصة تلك الكفايات الأقل توافرا لدى مديري التعليم

وبالنظر إلى الجداول الخمسة عشر التالية (الجداول ١٧ – ٣٢) حول أهمية الكفايات وتوافرها ، يتبين ما يلي :

١. (١٣٠) كفاية من بين (١٣١) مهمة جدا من وجهة نظر مديري التعليم ؛ حيث حازت كل واحدة على متوسط أعلى من (٤.٢٠) ، والكفاية الوحيدة التي حصلت على مستوى مهمة هي (٧/١/١) ، أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فإن (١١١) كفاية من بين (١٣١) حصلت على مستوى مهمة جدا و (٢٠) كفاية حصلت على مستوى مهمة.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم: (١٠٠) كفاية متوافرة بشكل كبير جدا، و (٣١) كفاية متوافرة بشكل كبير. ومن وجهة نظر مديري العموم في الوزارة: (٨٠) كفاية متوافرة بشكل كبير، و(٥١) كفاية متوافرة بشكل متوسط.

٣. النتائج (٣)، (٤)، (٥) السابقة حول أهمية مجالات الكفايات وتوافرهامتكررة في كل كفاية من كفايات هذه المجالات؛ أي أن:

- درجة أهمية الكفايات من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة أهميتها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم، وذلك في كل كفاية من الكفايات.
- درجة توافر الكفايات من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة توافرها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم، وذلك في كل كفاية من الكفايات.
- من وجهة نظر مديري التعليم جميع الكفايات متوسط درجة توافرها أقل من متوسط درجة أهميتها، وكذلك الأمر بالنسبة لوجهة نظر مديري العموم في الوزارة فجميع الكفايات متوسط درجة توافرها أقل من متوسط درجة أهميتها، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة علقم١٩٩٣.

وقد سبق تفسير هذه النتائج الثلاثة، لذا لن يتكرر ذكرها وتفسيرها عند دراسة المجالات الخمسة عشر التالية.

والآن يمكن استعراض مدى أهمية الكفايات ومدى توافرها لدى مديري التعليم بشكل مفصل. فالجداول التالية تبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. ويسبق هذه الكفايات أرقام متسلسلة تدل على ترتيبها حسب أهميتها من وجهة نظر الخبراء في أسلوب دلفاي. وأمام كل كفاية درجة أهميتها ورتبتها، حيث تعني *الدرجة:* متوسط درجة أهمية الكفاية وتوافرها لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة. وتعني *الرتبة:* مستوى أولوية

الكفاية في مجالات الأهمية ومجالات التوافر من وجهة نظر مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة.

الجدول رقم (١٧). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الشخصية في المجال الأول: التصور والإدراك.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة
١	يمتلك رؤية واضحة عن التعليم في منطقته أو محافظته.	٤.٩٢	١	٤.٦٣	١	٤.٦٤	١	٣.٨١	١
٢	يتسم بالذكاء والفطنة.	٤.٦٧	٤	٤.٤٧	٣	٤.٤٠	٤	٣.٧١	٣
٣	يدرك المواقف الجديدة وما تتطلبه من تصرف.	٤.٧٨	٢	٤.٤٤	٤	٤.٥١	٣	٣.٤٢	٥
٤	يمتلك فهما عاما متكاملا للتربية الإسلامية.	٤.٧١	٣	٤.٥٢	٢	٤.٥٥	٢	٣.٧٧	٢
٥	يدرك مدلولات الإحصاءات والأرقام ويعتني بدقتها وتحديثها.	٤.٤٧	٦	٤.٢٨	٦	٤.١٩	٦	٣.٠٦	٦
٦	يدرك الاتجاهات الفكرية وتواؤمها مع الفكر الإسلامي.	٤.٦١	٥	٤.٣١	٥	٤.٣٦	٥	٣.٤٥	٤

تابع الجدول رقم (١٧).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة
٧	يعتني بترجمة العمليات التربوية إلى أرقام وخرائط ونشرات توضيحية.	٤.٠٨	٧	٣.٨٤	٧	٣.٦٢	٧	٢.٩٧	٧
المجموع		**٤.٥٩**		**٤.٣٣**		**٤.٢٧**		**٣.٤٤**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٧) حول الكفايات الشخصية في مجال التصور والإدراك، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٥٩)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٢٧). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٢٧)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٤٤)، وهذا الارتفاع في درجة الأهمية ودرجة التوافر يأتي منسجما مع ما تدعو إليه نظريات الإدارة وخاصة النظرية التفاعلية التي تعتمد على تصور المدير وإدراكه.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٢، وأدناها = ٤.٠٨، والفرق بينهما = ٠.٨٦، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٦٤، وأدناها = ٣.٦٢، والفرق بينهما = ١.٠٢. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة

فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٦٤ ، وأدناها = ٣.٨٤ ، والفرق بينهما = ٠.٧٩ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٨١ ، وأدناها = ٢.٩٧ ، والفرق بينهما = ٠.٨٤.

٣. الكفايتان (٥ : يدرك مدلولات الإحصاءات والأرقام ويعتني بدقتها وتحديثها)، (٧ : يعتني بترجمة العمليات التربوية إلى أرقام وخرائط ونشرات توضيحية) درجة توافرهما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرهما لدى مديري التعليم غير كاف ، ولعل السبب اعتمادهما على علم الإحصاء الذي يتطلب إلماما علميا قد لا يتوافر لكل مديري التعليم خاصة من ذوي التخصصات غير العلمية.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب معظم كفايات هذا المجال أهمية وتوافرا، (الأهمية : ١/١/١ ، ١/١/٥ ، ١/١/٦ ، ١/١/٧)، (التوافر : ١/١/١ ، ١/١/٤ ، ١/١/٥ ، ١/١/٧).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الأولى هي أعلى كفايات هذا المجال أهمية وتوافرا ، والكفاية السابعة هي أدناها أهمية وتوافرا كذلك ، ووافقوا بذلك الخبراء في أسلوب دلفاي من حيث الأهمية.

الجدول رقم (١٨). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الشخصية في المجال الثاني: السمات والأخلاق.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يتحلى بالأخلاق الإسلامية.	٤.٩٠	٣	٤.٨٨	١	٤.٧٤	٤	٤.٣٣	١
٢	يلتزم بالموضوعية والعدل في أحكامه.	٤.٩٤	١	٤.٧٥	٢	٤.٧٦	٣	٣.٧٤	٥
٣	يدير ذاته ويكون قدوة حسنة للعاملين معه.	٤.٩٤	١م	٤.٧٥	٢م	٤.٨٣	٢	٣.٨٤	٣
٤	يحافظ على انتمائه لعمله.	٤.٨٨	٤	٤.٥٩	٤	٤.٨٤	١	٣.٨٤	٣م
٥	يتصف بالطموح والدافعية والمبادرة.	٤.٨٢	٧	٤.٤٧	٦	٤.٦٢	٧	٣.٥٢	٧
٦	يحترم وجهات النظر المتعددة.	٤.٧٣	٨	٤.٥٣	٥	٤.٦٧	٥	٣.٣٢	٩
٧	يملك الشجاعة اللازمة للتعبير عن أفكاره.	٤.٨٦	٦	٤.٤٢	٩	٤.٦٥	٦	٣.٥٨	٦
٨	يتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة.	٤.٨٨	٤م	٤.٤٤	٧	٤.٦٠	٨	٣.٩٤	٢
٩	يمتلك القدرة على التفاوض	٤.٧٣	٨م	٤.٣٤	٨	٤.٤٧	٩	٣.٤٨	٨
المجموع		**٤.٨٤**		**٤.٥٦**		**٤.٥٨**		**٣.٧٢**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٨) حول الكفايات الشخصية في مجال السمات والأخلاق، يتضح ما يلي :

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٨٤)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٥٨). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٥٦)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٧٢)، وعموما فأهميتها تتراوح بين المهم والمهم جدا وتوافرها بين الكبير والكبير جدا، وهذا ينسجم مع اتجاه التربية والتعليم في المملكة الذي يركز على الجانب السلوكي والأخلاقي المنبثق من ديننا الإسلامي الحنيف فهما وسلوكا على مستوى الطلاب والمربين، وقد نصت على ذلك وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ)

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٤، وأدناها = ٤.٧٣، والفرق بينهما = ٠.٢١، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٨٤، وأدناها = ٤.٤٧، والفرق بينهما = ٠.٣٧. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٨، وأدناها = ٤.٤٢، والفرق بينهما = ٠.٤٦، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٣٣، وأدناها = ٣.٢٣، والفرق بينهما = ١.١٠.

٣. الكفاية (١/٢/٦ : يحترم وجهات النظر المتعددة) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة = ٣.٣٢، وهي أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، ولعل السبب أن احترام وجهات النظر المتعددة قد يفهم في سياق التنازل عن وجهة نظره وإن كان مقتنعا بها من أجل إرضاء وجهات النظر الأخرى.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب كفايتين من حيث الأهمية هما (١/٢/٤، ١/٢/٩)، وكفايتين من حيث التوافر هما (١/٢/٥، ١/٢/٧).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية التاسعة هي أدنى كفايات هذا المجال أهمية ، ووافقوا بذلك الخبراء في أسلوب دلفاي من حيث الأهمية ، كما وافق مديرو العموم في الوزارة الخبراء في أسلوب دلفاي في أن الكفاية الأولى هي أعلى الكفايات من حيث الأهمية.

الجدول رقم (١٩). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات القيادية في المجال الأول: القيادة.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	ينمي عنصر الانتماء لدى العاملين تجاه إدارتهم التعليمية.	٤.٧٣	٥	٤.٥٥	٣	٤.٥٧	٣	٣.٧٧	١
٢	يتحمل المسؤولية محددا آليات لأدائها.	٤.٧٦	٤	٤.٤٢	٦	٤.٥٣	٦	٣.٤٨	٦
٣	يعمل على تهيئة مناخ تعليمي وتربوي فاعل.	٤.٨٤	١	٤.٦٣	٢	٤.٦٥	١	٣.٥٥	٤
٤	يعتني بوضوح الأهداف لدى جميع القيادات في الإدارة مشجعا إياهم على تحقيقها.	٤.٨٤	١م	٤.٣٩	٧	٤.٦٥	١م	٣.٥٢	٥

تابع الجدول رقم (١٩).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٥	يتعامل بمرونة مع مختلف الفئات.	٤.٦٧	٨	٤.١٦	١١	٤.٥٧	٣م	٣.٤٥	٧
٦	يختار الكوادر القيادية طبقا لضوابط موضوعية.	٤.٧٣	٥م	٤.٥٥	٣م	٤.٤٧	٧	٣.٣٥	١٠
٧	يستطيع التأثير في الآخرين بفاعلية.	٤.٦٧	٨م	٤.٢٣	٩	٤.٤٣	٩	٣.٣٩	٩
٨	يدير اجتماعاته بفاعلية.	٤.٧١	٧	٤.٥٣	٥	٤.٤٦	٨	٣.٦٠	٣
٩	يضبط النظام في إدارته.	٤.٨١	٣	٤.٦٩	١	٤.٥٦	٥	٣.٧١	٢
١٠	يسهم في تشكيل ثقافة تربوية وإدارية لإدارته التعليمية.	٤.٥٨	١١	٤.٢٧	٨	٤.٣٣	١٠	٣.٤٠	٨
١١	يتعرف إلى نظريات القيادة الإدارية ومستجداتها موظفا إياها لتطوير إدارته.	٤.٥٩	١٠	٤.٢٠	١٠	٤.٢٩	١١	٣.١٦	١١
١٢	يوظف التنظيم غير الرسمي لصالح العمل.	٤.٢٩	١٢	٣.٩٧	١٢	٣.٩٦	١٢	٣.٠٣	١٢
المجموع		٤.٦٦		٤.٣١		٤.٤٣		٣.٣٨	

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٩) حول الكفايات القيادية في مجال القيادة، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٦٦)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٤٣). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٣١)، ومتوافرة بشكل متوسط (٣.٣٨)، إلا أن ثمانيا منها متوافر بشكل كبير، وهذا الارتفاع في درجة الأهمية يأتي منسجما مع ما تدعو إليه نظريات القيادة الإدارية.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٤، وأدناها = ٤.٢٩، والفرق بينهما = ٠.٥٥، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٦٥، وأدناها = ٣.٩٦، والفرق بينهما = ٠.٦٩. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٦٩، وأدناها = ٣.٩٧، والفرق بينهما = ٠.٧٢، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٧٧، وأدناها = ٣.٠٣، والفرق بينهما = ٠.٧٤.

٣. الكفايات (٦، ٧، ١١، ١٢) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، ولعل السبب فيما يتعلق بالكفاية (٦ : يختار الكوادر القيادية طبقا لضوابط موضوعية) عدم وجود ضوابط محددة لاختيار هذه الكوادر، وفيما يتعلق بالكفاية (٧: يستطيع التأثير في الآخرين بفاعلية) وجود فئة من مديري التعليم لم تتعرض لبرامج تأهيلية أو تدريبية في كيفية التأثير بفاعلية في الآخرين علما بأن من أهم وظائف القادة التأثير في الآخرين، وفيما يتعلق بالكفاية (١١ : يتعرف إلى نظريات القيادة الإدارية ومستجداتها موظفا إياها لتطوير إدارته) أن مستجدات نظريات القيادة الإدارية تحتاج إلى متابعة تشغل عنها الأعمال اليومية الكثيرة لمديري التعليم، أو أن الخلل لا يكمن في متابعة هذه المستجدات وإنما في توظيفها في تطوير إداراتهم، وأما ما يتعلق بالكفاية (١٢ : يوظف التنظيم غير الرسمي لصالح العمل) فقد يكون السبب في عناية مديري التعليم

بالتنظيم الرسمي على حساب التنظيم غير الرسمي، أو عدم إدراك بعض مديري التعليم لأهمية التنظيم غير الرسمي الذي هو من المفاهيم الحديثة في القيادة الإدارية.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب كفايتين من حيث الأهمية هما (٢/١/١١، ٢/١/١٢)، وأربع كفايات من حيث التوافر هما (٢/١/٢، ٢/١/٧، ٢/١/١١، ٢/١/١٢).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الثانية عشرة هي أدنى كفايات هذا المجال أهمية وتوافرا، ووافقوا بذلك الخبراء في أسلوب دلفاي من حيث الأهمية.

الجدول رقم (٢٠). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات القيادية في المجال الثاني: التغيير والتطوير.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يضع استراتيجية واضحة لإحداث التغيير والتطوير في إدارته التعليمية.	٤.٥٦	٦	٤.٣٣	٦	٤.١٥	٦	٣.١٩	٦
٢	يشجع الابتكار والتجديد والمبادرات التطويرية في إدارته التعليمية.	٤.٨٨	١	٤.٧٣	١	٤.٦٤	١	٣.٥٥	١
٣	يعتني بالنمو المهني للمعلمين والإداريين.	٤.٨٣	٢	٤.٥٧	٢	٤.٥٠	٣	٣.٤٨	٢

الجدول رقم (٢٠). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات القيادية في المجال الثاني: التغيير والتطوير.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٤	يستوعب مفاهيم التغيير وأساليب إدارته.	٤.٨٣	٢م	٤.٤٣	٤	٤.٥٢	٢	٣.٤٢	٤
٥	يتعامل مع انعكاسات عمليات التغيير بحكمة.	٤.٧٣	٥	٤.٤٧	٣	٤.٣٧	٥	٣.٤٥	٣
٦	يعتني بمرونة التعامل مع الهياكل والسياسات في إدارته لتسهيل إجراءات التطوير.	٤.٧٥	٤	٤.٣٧	٥	٤.٥٠	٣م	٣.٤٢	٤م
المجموع		**٤.٧٦**		**٤.٤٨**		**٤.٤٣**		**٣.٤٢**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٠) حول الكفايات القيادية في مجال التغيير والتطوير، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٧٦)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٤٣). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤٨)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٤٢)، وهذا الارتفاع في درجة الأهمية ودرجة

التوافر يأتي منسجما مع ما تدعو إليه نظريات الإدارة الحديثة وخاصة نظرية التغيير.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٨، وأدناها = ٤.٥٦، والفرق بينهما = ٠.٣٢، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٦٤، وأدناها = ٤.١٥، والفرق بينهما = ٠.٤٩. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧٣، وأدناها = ٤.٣٣، والفرق بينهما = ٠.٤٠، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٥٥، وأدناها = ٣.١٩، والفرق بينهما = ٠.٣٦.

٣. الكفاية (١ : يضع استراتيجية واضحة لإحداث التغيير والتطوير في إدارته التعليمية) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة = ٣.١٩، فهي أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، ولعل هذا يعني أن مديري العموم في الوزارة يرون أن مديري التعليم لديهم محاولات للتغيير والتطوير ولكنها لا ترقى إلى مستوى الاستراتيجية الواضحة التي تعتمد على معلومات دقيقة ورؤيا واضحة.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب الكفايات الثلاث الأولى من حيث الأهمية، وكفايتين من حيث التوافر هما (٢/٢/١ يضع استراتيجية واضحة لإحداث التغيير والتطوير في إدارته التعليمية)، (٢/٢/٢ يشجع الابتكار والتجديد والمبادرات التطويرية في إدارته التعليمية).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الأولى هي أدنى كفايات هذا المجال أهمية وتوافرا، وخالفوا بذلك الخبراء في أسلوب دلفاي من حيث الأهمية.

الجدول رقم (٢١). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات القيادية في المجال الثالث: اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يتخذ قراراته في إطار من الشورى والموضوعية بعيدا عن الذاتية والتحيز.	٤.٩٢	١	٤.٥٥	٢	٤.٧٦	١	٣.١٩	٦
٢	يعتني بتحليل مشكلات العمل المتكررة لتعرف أسباها.	٤.٦٧	٧	٤.٦٥	١	٤.٤٥	٣	٣.٣٩	٢
٣	يتابع تنفيذ قراراته مع تقويمها.	٤.٧١	٤	٤.٥٣	٤	٤.٣٧	٤	٣.٣٠	٣
٤	يطبق الخطوات العلمية عند اتخاذ القرار.	٤.٦٩	٥	٤.٤٨	٥	٤.٣١	٥	٣.٠٠	٨
٥	يتجاوب مع القضايا التربوية في وقت مناسب.	٤.٨٢	٢	٤.٥٥	٢م	٤.٥٧	٢	٣.٢٦	٤
٦	يتخذ قراراته بدون تردد.	٤.٧٥	٣	٤.٣٩	٦	٤.٢٩	٧	٣.٤٨	١
٧	يتخذ التدابير اللازمة لمواجهة المشكلات المتوقعة.	٤.٦١	٨	٤.٣٢	٧	٤.٣١	٥م	٣.١٣	٧

تابع الجدول رقم (٢١).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٨	يوظف نتائج البحوث والدراسات في اتخاذ القرارات.	٤.٣٩	٩	٤.٢٩	٨	٣.٩٦	٩	٢.٩٠	٩
٩	يدير الصراع والأزمات بفاعلية.	٤.٦٩	٥م	٤.٢٦	٩	٤.٢٤	٨	٣.٢٣	٥
المجموع		**٤.٦٨**		**٤.٤٣**		**٤.٣٦**		**٣.٢٠**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢١) حول الكفايات القيادية في مجال اتخاذ القرارات وحل المشكلات، يتضح ما يلي :

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٦٨)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٣٦). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤٣)، ومتوافرة بشكل متوسط (٣.٢٠)، وهذا الارتفاع في درجة الأهمية يأتي منسجما مع ما تدعو إليه نظريات الإدارة الحديثة وخاصة نظرية الفاعلية في اتخاذ القرارات.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٢ ، وأدناها = ٤.٣٩ ، والفرق بينهما = ٠.٥٣ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٧٦ ،

وأدناها = ٣.٩٦ ، والفرق بينهما = ٠.٨٠ . أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٦٥ ، وأدناها = ٣.٢٦ ، والفرق بينهما = ١.٣٩ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٤٨ ، وأدناها = ٢.٩٠ ، والفرق بينهما = ٠.٥٨ .

٣. فيما عدا الكفاية السادسة فكفايات هذا المجال درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠) ، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف ، ولعل السبب كثرة المشكلات التي تعاني منها إدارات التعليم لأسباب داخلية وخارجية والتي يصل بعضها إلى جهاز الوزارة مع صعوبة اتخاذ القرارات في ظل إدارة مركزية تطول فيها الإجراءات.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب ثلاث كفايات من حيث الأهمية هي (٢/٣/٣ ، ٢/٣/٤ ، ٢/٣/٥) ، وكفاية واحدة من حيث التوافر هي (٢/٣/٩).

٥. لا يوجد اتفاق بين مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة على ترتيب هذه الكفايات ، ولكن مديري التعليم اتفقوا مع الخبراء في أسلوب دلفاي على أن الكفاية الأولى هي أعلى كفايات هذا المجال أهمية ، واتفق مديرو العموم في الوزارة مع الخبراء في أسلوب دلفاي على أن الكفاية التاسعة هي أدنى كفايات هذا المجال أهمية.

الجدول رقم (٢٢). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الأول: الأهداف واللوائح والسياسات.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يلم بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.	٤.٨٨	١	٤.٨١	١	٤.٦٥	١	٣.٨٤	١
٢	يتابع تنفيذ السياسات الهادفة إلى تطوير بيئات مدرسية حافزة على التعلم.	٤.٧٨	٣	٤.٣٩	٤	٤.٤٩	٣	٣.٥٨	٥
٣	يعتني بتحقيق أهداف التربية والتعليم في مراحل التعليم العام بالمملكة.	٤.٧٨	٣م	٤.٥٧	٣	٤.٤٧	٤	٣.٦٣	٣
٤	يعتني بإصدار وتوفير التعليمات والقرارات المنظمة لواجبات العاملين وحقوقهم.	٤.٥٥	٧	٤.٣٩	٤م	٤.٣٧	٦	٣.٦١	٤
٥	يعتني بتحديد المسؤوليات والصلاحيات في إدارته التعليمية.	٤.٨٠	٢	٤.٥٨	٢	٤.٥٧	٢	٣.٧٧	٢

تابع الجدول رقم (٢٢).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٦	يسهم في إعداد أنظمة لمتابعة إجراءات التعليم والتعلم مع تقويمها.	٤.٤١	٩	٤.٢٣	٨	٤.٠٤	٩	٣.٣٩	٩
٧	يتابع سلامة تطبيق اللوائح والأنظمة الإدارية والفنية في إدارته.	٤.٧١	٥	٤.٢٩	٧	٤.٤٣	٥	٣.٥٢	٧
٨	يعمل على بناء آليات لتنفيذ السياسات العليا.	٤.٥٥	٧م	٤.٢٣	٨م	٤.١٨	٧	٣.٤٢	٨
٩	يحتفظ بقوائم أنظمة التعليم ولوائحه قريبا منه معتنيا بتحديثها.	٤.٦١	٦	٤.٣٩	٤م	٤.١٦	٨	٣.٥٨	٥م
المجموع		**٤.٦٧**		**٤.٤١**		**٤.٣٧**		**٣.٥٨**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٢) حول الكفايات الإدارية في مجال الأهداف واللوائح والسياسات، يتضح ما يلي :

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٦٧)، ومتوافرة بشكل كبير (٤.٣٧). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤١)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٥٨).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٨ ، وأدناها = ٤.٤١ ، والفرق بينهما = ٠.٤٧ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٦٥ ، وأدناها = ٤.٠٤ ، والفرق بينهما = ٠.٦١ . أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨١ ، وأدناها = ٤.٢٣ ، والفرق بينهما = ٠.٥٨ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٨٤ ، وأدناها = ٣.٣٩ ، والفرق بينهما = ٠.٤٥ .

٣. الكفاية (٣/١/٦ : يسهم في إعداد أنظمة لمتابعة إجراءات التعليم والتعلم مع تقويمها) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة = ٣.٣٩ ، فهي أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، ولعل سبب هذا أن بعض مديري التعليم يرون أنه ليس من مهامهم إعداد أنظمة إنما تطبيق الأنظمة التي تأتيهم من الجهات الرسمية العليا.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب ثلاث كفايات من حيث الأهمية هي (٣/١/١ ، ٣/١/٣، ٣/١/٥)، وثلاث كفايات من حيث التوافر هي (٣/١/١ ، ٣/١/٥ ، ٣/١/٦).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الأولى هي أعلى كفايات هذا المجال أهمية وتوافرا، ووافقوا بذلك الخبراء في أسلوب دلفاي من حيث الأهمية، واتفقت الفئتان على أن الكفاية السادسة هي أدنى الكفايات توافرا.

الجدول رقم (٢٣). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الثاني: التخطيط والتنظيم.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يقوِّم خططه وأثرها على العمل الإداري والتربوي بشكل دوري.	٤.٦١	٩	٤.٤٥	٦	٤.١٦	٩	٣.٢٦	١٠
٢	يسهم في تنظيم الهياكل والإجراءات الإدارية.	٤.٤١	١١	٤.٠٩	١١	٤.٠٤	١٠	٣.٣٩	٧
٣	يفوض السلطات ويمنح الصلاحيات وفق أسس وضوابط معينة.	٤.٧٣	٣	٤.٥٠	٤	٤.٤٥	٢	٣.٣٥	٩
٤	يشكل فرقا لبناء الخطط التنفيذية للتنمية التعليمية مع إشرافه عليها.	٤.٦٩	٦	٤.٣٩	٨	٤.٢٥	٧	٣.١٠	١١
٥	يبني خططه التربوية والإدارية في ضوء الأنظمة والخطط والتعليمات الوزارية.	٤.٧١	٥	٤.٤٨	٥	٤.٥٣	١	٣.٧٧	١

تابع الجدول رقم (٢٣).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٦	يراعي في تخطيط المهام ترتيب الأولويات وتتابعها.	٤.٨٤	١	٤.٥٦	٢	٤.٤٣	٣	٣.٦١	٣
٧	يتلافى الازدواجية بين مهام وحدات العمل في إدارته.	٤.٧٣	٣م	٤.٥٣	٣	٤.٤٣	٣م	٣.٥٢	٥
٨	يدير وقته بعناية.	٤.٨٤	١م	٤.٧٠	١	٤.٣١	٦	٣.٦٦	٢
٩	يشجع التنسيق والتعاون بين منفذي الخطط والبرامج التربوية .	٤.٦٧	٧	٤.٣٩	٨م	٤.٣٣	٥	٣.٦٠	٤
١٠	يسهم في بناء خطط تلبي الاحتياجات المحددة للمدارس والإدارة.	٤.٦٧	٧م	٤.٤٥	٦م	٤.٢٤	٨	٣.٤٥	٦
١١	يعتني بخطط التنمية في المملكة مع العمل على تفعيلها من خلال التعليم.	٤.٥٣	١٠	٤.٢٣	١٠	٤.٠٤	١٠م	٣.٣٩	٧م
المجموع		٤.٦٧		٤.٣٣		٤.٢٨		٣.٤٣	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٣) حول الكفايات الإدارية في مجال التخطيط والتنظيم، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٦٧)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٢٨). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٣٣)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٤٣).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٤، وأدناها = ٤.٤١، والفرق بينهما = ٠.٤٣، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٥٣، وأدناها = ٤.٠٤، والفرق بينهما = ٠.٤٩. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧٠، وأدناها = ٤.٠٩، والفرق بينهما = ٠.٦١، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٧٧، وأدناها = ٣.١٠، والفرق بينهما = ٠.٦٧.

٣. الكفايات (٣/٢/١، ٣/٢/٢، ٣/٢/٣، ٣/٢/٤، ٣/٢/١١) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف. وفيما يتعلق بالكفايات (٣/٢/١: يقوِّم خططه وأثرها على العمل الإداري والتربوي بشكل دوري)، (٣/٢/٤: يشكل فرقا لبناء الخطط التنفيذية للتنمية التعليمية مع إشرافه عليها)، (٣/٢/١١: يعتني بخطط التنمية في المملكة مع العمل على تفعيلها من خلال التعليم): فلعل مديري العموم يرون أن بعض مديري التعليم يشغلهم الانهماك في الأعمال اليومية عن وضع الخطط وتقويمها، وفيما يتعلق بالكفاية (٣/٢/٢: يسهم في تنظيم الهياكل والإجراءات الإدارية) فلعل بعضهم ينتظرون الخطط والهياكل من الوزارة لتنفيذها لا لبنائها من عند أنفسهم، وفيما يتعلق بالكفاية (٣/٢/٣: يفوض السلطات ويمنح الصلاحيات وفق أسس وضوابط معينة) فلعل بعضهم نتيجة حرصه على إتقان العمل يحاول عمله بنفسه ولا يفوض غيره مخالفا بذلك واحدا من أسس التنظيم.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب خمس كفايات من حيث الأهمية (٣/٢/٢ ، ٣/٢/٥ ، ٣/٢/٧، ٣/٢/٨، ٣/٢/١١)، وكفايتين من حيث التوافر هما (٣/٢/٥ ، ٣/٢/٦).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الثامنة هي أعلى كفايات هذا المجال والكفاية الثانية هي أدناها من حيث الأهمية ، وأن الكفاية الخامسة هي أعلاها والثانية عشرة هي أدناها من حيث التوافر.

الجدول رقم (٢٤). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الثالث: الاتصال وتقنية المعلومات.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يجيد الاستماع والحوار.	٤.٩٢	١	٤.٦٢	٢	٤.٦٢	٢	٣.٧١	٢
٢	يوظف التقنية الحديثة لدعم عمليات الاتصال وتطويرها.	٤.٩٠	٢	٤.٥٢	٣	٤.٥٩	٣	٣.٤٠	٦
٣	يتابع بناء أنظمة لقواعد المعلومات واستدعائها وتحليلها وتحديثها.	٤.٦١	٨	٤.٢٥	٨	٤.١٢	١٠	٣.١٠	١١
٤	يشيع جوًا آمنا لعمليات الاتصال والتغذية الراجعة.	٤.٦٥	٤	٤.١٩	١٠	٤.٣٨	٥	٣.١٩	١٠

تابع الجدول رقم (٢٤).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٥	يراعي وضوح التعليمات والقرارات التي تصدرها إدارته.	٤.٨٨	٣	٤.٧١	١	٤.٦٩	١	٣.٧٧	١
٦	يعتني بجمع البيانات والمعلومات وتوثيقها وربطها بسياقاتها الكبرى.	٤.٥١	١١	٤.٢٥	٨م	٤.١٦	٧	٣.٢٣	٨
٧	يعمل على بناء شبكة اتصالات ديناميكية تسير قنواتها في جميع الاتجاهات.	٤.٤٧	١٢	٤.٠٦	١١	٤.٠٢	١١	٣.١٠	١١م
٨	يتواصل بفاعلية مع المؤسسات العاملة لتطوير العمل الإداري والتربوي.	٤.٦٥	٤م	٤.٢٩	٧	٤.٢٤	٦	٣.٤٢	٥
٩	يتبادل الخبرات مع الإدارات التعليمية الأخرى.	٤.٦٣	٧	٤.٥٢	٣م	٤.١٤	٩	٣.٦١	٤

تابع الجدول رقم (٢٤).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١٠	يلم بمصادر التعلم وتقنية المعلومات.	٤.٥٢	١٠	٤.٣٢	٦	٣.٨٥	١٢	٣.٢٣	٨م
١١	يستوعب مبادئ الاتصال مع توظيفها.	٤.٥٩	٩	٤.٠٣	١٢	٤.١٥	٨	٣.٣٧	٧
١٢	يتواصل بلغة عربية سليمة معبرة وواضحة.	٤.٦٥	٤م	٤.٣٤	٥	٤.٤٣	٤	٣.٦٨	٣
المجموع		٤.٦٦		٤.٢٧		٤.٢٤		٣.٣٦	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٤) حول الكفايات الإدارية في مجال الاتصال وتقنية المعلومات، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٦٦)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٢٤). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٢٧)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٣٦)، إلا أن ستا منها متوافر بشكل كبير، وهذا الارتفاع في درجة الأهمية يأتي منسجما مع ما تدعو إليه نظريات الإدارة الحديثة وخاصة نظرية الفاعلية في الاتصال.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٢، وأدناها = ٤.٤٧، والفرق بينهما = ٠.٤٥، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٦٩،

وأدناها = ٣.٨٥، والفرق بينهما = ٠.٨٤. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧١، وأدناها = ٤.٠٣، والفرق بينهما = ٠.٦٨، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٧٧، وأدناها = ٣.١٠، والفرق بينهما = ٠.٦٧.

٣. الكفايات (٣/٣/٣، ٣/٣/٤، ٣/٣/٦، ٣/٣/٧، ٣/٣/١٠، ٣/٣/١١) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف. وهذه الكفايات (٣/٣/٣: يتابع بناء أنظمة لقواعد المعلومات واستدعائها وتحليلها وتحديثها)، (٣/٣/٤: يشيع جواً آمنا لعمليات الاتصال والتغذية الراجعة)، (٣/٣/٦: يعتني بجمع البيانات والمعلومات وتوثيقها وربطها بسياقاتها الكبرى)، (٣/٣/٧: يعمل على بناء شبكة اتصالات دينامية تسير قنواتها في جميع الاتجاهات)، (٣/٣/١٠: يلم بمصادر التعلم وتقنية المعلومات)، (٣/٣/١١: يستوعب مبادئ الاتصال مع توظيفها) قد يكون السبب في انخفاض درجات توافرها لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو أن مديري العموم في الوزارة ربما يرون أن بعض مديري التعليم لم يستوعبوا المعطيات المعاصرة كتقنية المعلومات ومصادر التعلم وشبكات الاتصال، لقدم بعضهم أو عدم تطوير ذواتهم، مع أن كثيرا منهم استطاع إثبات ذاته ومواكبته لهذه التقنيات المعاصرة.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب كفاية واحدة من حيث الأهمية هي الكفاية الثالثة، وثلاث كفايات من حيث التوافر هما (٣/٣/١، ٣/٣/٥، ٣/٣/٧).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الخامسة هي أعلى كفايات هذا المجال من حيث التوافر.

الجدول رقم (٢٥). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الرابع: العلاقة بالمجتمع.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يتفاعل مع أحداث المجتمع وقضاياه.	٤.٧٨	٢	٤٫٥٣	١	٤.٥٥	٤	٣.٧٧	٢
٢	يدرك البيئة الاجتماعية لمنطقته أو محافظته والعوامل المؤثرة فيها.	٤.٨٦	١	٤.٥٠	٤	٤.٦٧	١	٣.٧١	٣
٣	يراعي توثيق العلاقات مع المسؤولين.	٤.٧٨	٢م	٤.٥٣	١م	٤.٦٥	٢	٤.٢٩	١
٤	يستوعب واقع المجتمع السعودي ومشكلاته وحاجاته والقوى المؤثرة فيه.	٤.٧٦	٤	٤.٥٣	١م	٤.٦٥	٢م	٣.٧١	٣م
٥	يؤثر في المجتمع ليحصل على دعمه ومساندته لإدارته.	٤.٧٦	٤م	٤.٣٤	٦	٤.٣٣	٣	٣.٤٨	٥

تابع الجدول رقم (٢٥).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٦	يوازن بين الأولويات الرسمية وأولويات المجتمع.	٤.٧٦	٤م	٤.٤١	٥	٤.٣٧	٥	٣.٤٥	٦
٧	يتابع إعداد برامج اتصال فعالة مع المجتمع.	٤.٦٥	٧	٤.١٩	٧	٤.١٢	٧	٣.١٩	٧
المجموع		**٤.٧٦**		**٤.٤٣**		**٤.٤٩**		**٣.٦٦**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٥) حول الكفايات الإدارية في مجال العلاقة بالمجتمع، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٧٦)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٤٩). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤٣)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٦٦).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٦، وأدناها = ٤.٦٥، والفرق بينهما = ٠.٢١، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٦٧، وأدناها = ٤.١٢، والفرق بينهما = ٠.٥٥. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة

فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٥٣ ، وأدناها = ٤.١٩ ، والفرق بينهما = ٠.٥٤ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٢٩ ، وأدناها = ٣.١٩ ، والفرق بينهما = ١.١٠ .

٣. الكفاية (٧ : يتابع إعداد برامج اتصال فعالة مع المجتمع) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة = ٣.١٩ ، فهي أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف. فلعل السبب أن مديري العموم في الوزارة يرون أن بعض مديري التعليم لم يستوعبوا دورهم في المجتمع وأشغلهم الانهماك بأعمالهم اليومية الكثيرة داخل أسوار إداراتهم التعليمية عن إعداد مثل هذه البرامج.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب كفاية واحدة من حيث الأهمية والتوافر هي الكفاية السابعة : (يتابع إعداد برامج اتصال فعالة مع المجتمع).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية السابعة : (يتابع إعداد برامج اتصال فعالة مع المجتمع) هي أدنى كفايات هذا المجال من حيث الأهمية والتوافر، متفقين بذلك مع الخبراء في أسلوب دلفاي من حيث الأهمية.

الجدول رقم (٢٦). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات الإدارية في المجال الخامس: الشؤون المالية والتجهيزات.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يدير المصادر المالية والمادية وفقا لأولويات الإدارة واحتياجاتها بأمانة وإخلاص.	٤.٩٢	١	٤.٦٣	٢	٤.٨٦	١	٣.٨٤	٢
٢	يعتني بتوفير المصادر البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أهداف الإدارة وخططها.	٤.٨٨	٢	٤.٤٧	٤	٤.٦٩	٢	٣.٦٨	٣
٣	يدير ميزانية إدارته التعليمية وفق اللوائح المنظمة.	٤.٧٣	٥	٤.٦٩	١	٤.٦٩	٢م	٤.٠٣	١
٤	يدعم الإدارة الرشيدة للمرافق والتجهيزات المدرسية والعناية بسلامتها وصيانتها.	٤.٨٢	٣	٤.٥٩	٣	٤.٦٩	٢م	٣.٦٨	٣م
٥	يراعي احتياجات المرافق والتجهيزات المدرسية من صيانة وسلامة بالتعاون مع الجهات الحكومية ذات الصلة.	٤.٧٨	٤	٤.٤٢	٥	٤.٦٣	٥	٣.٦٠	٦

تابع الجدول رقم (٢٦).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٦	يعتني باقتصاديات التعليم فيعمل على إيجاد مصادر مالية بديلة.	٤.٥٩	٧	٤.٣١	٦	٤.٠٤	٧	٣.٠٦	٧
٧	يشرف على وضع الخطط المالية واللوازمية لإدارته.	٤.٦١	٦	٤.٣١	٦م	٤.٣١	٦	٣.٦١	٥
المجموع		**٤.٧٦**		**٤.٤٧**		**٤.٥٥**		**٣.٦٣**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٦) حول الكفايات الإدارية في مجال الشؤون المالية والتجهيزات، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٧٦)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٥٥). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤٧)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٦٣).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٢، وأدناها = ٤.٥٩، والفرق بينهما = ٠.٣٣، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٨٦، وأدناها = ٤.٠٤، والفرق بينهما = ٠.٨٢. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٦٩، وأدناها = ٤.٣١، والفرق بينهما = ٠.٣٨، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٠٣، وأدناها = ٣.٠٦، والفرق بينهما = ٠.٩٧.

٣. الكفاية (٦/٥/٣ : يعتني باقتصاديات التعليم فيعمل على إيجاد مصادر مالية بديلة) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة = ٣.٠٦، فهي أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، ولعل السبب هو أن مديري العموم في الوزارة ربما يرون أن بعض مديري التعليم لم يستوعبوا ما يراد منهم في مجال اقتصاديات التعليم وهو من المجالات الحديثة في التعليم وخاصة في دولة غنية كالمملكة التي تنفق على التعليم دون انتظار لأي مردود مالي يعود إلى خزينة الدولة.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب كفايتين من حيث الأهمية هما (٤/٥/٣ يدعم الإدارة الرشيدة للمرافق والتجهيزات المدرسية والعناية بسلامتها وصيانتها)، (٧/٥/٣ يشرف على وضع الخطط المالية واللوازمية لإدارته)، وكفاية واحدة من حيث التوافر هي الكفاية السادسة: يعتني باقتصاديات التعليم فيعمل على إيجاد مصادر مالية بديلة).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية السادسة: (يعتني باقتصاديات التعليم فيعمل على إيجاد مصادر مالية بديلة) هي أدنى كفايات هذا المجال من حيث التوافر.

الجدول رقم (٢٧). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الأول: الإشراف التربوي والمتابعة.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يسخّر العمل الإداري لخدمة العمل التربوي.	٤.٩٠	١	٤.٥٨	٤	٤.٨٢	١	٣.٧١	٣

تابع الجدول رقم (٢٧).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٢	يعتني بضبط جودة العمل.	٤.٨٤	٤	٤.٧٥	١	٤.٦٧	٣	٣.٤٣	٦
٣	يدعم برامج التدريب التربوي ويتابع تنفيذها.	٤.٨٦	٢	٤.٥٢	٥	٤.٦٩	٢	٣.٥٥	٤
٤	يعتني بصياغة آليات للمتابعة تعتمد على التقنيات الحديثة.	٤.٧٦	٩	٤.٣٥	٩	٤.١٥	٩	٣.٠٦	١٠
٥	يتفقد المؤسسات والجهات التعليمية التابعة للإدارة لضمان سير عملها وفق خطط محددة.	٤.٨٤	٤م	٤.٧١	٢	٤.٥٧	٤	٣.٧٤	٢
٦	يوظف التقنيات الحديثة في الإشراف التربوي.	٤.٨٦	٢م	٤.٤٨	٦	٤.٤١	٨	٣.٢٩	٩
٧	يعمل على تفعيل الأنظمة الإشرافية والمحاسبية.	٤.٨٢	٧	٤.٤٢	٧	٤.٤٩	٦	٣.٤٥	٥

تابع الجدول رقم (٢٧).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٨	يراجع أوضاع العمل الإداري والتربوي ويحدد متطلباته المستجدة.	٤.٨٤	٤م	٤.٣٩	٨	٤.٤٥	٧	٣.٣٢	٨
٩	يتابع تنفيذ برامج الإشراف التربوي.	٤.٨٢	٧م	٤.٦٦	٣	٤.٥٧	٤م	٣.٨٣	١
١٠	يوازن في التركيز على الغايات بين التدقيق في التفاصيل وإهمالها.	٤.٤٥	١٠	٤.١٧	١٠	٤.١١	١٠	٣.٣٧	٧
المجموع		**٤.٨٠**		**٤.٤١**		**٤.٤٧**		**٣.٤١**	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٧) حول الكفايات التربوية في مجال الإشراف التربوي والمتابعة، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٨٠)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٤٧). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤١)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٤١).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٠، وأدناها = ٤.٤٥، والفرق بينهما = ٠.٤٥، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٨٢، وأدناها = ٤.١١، والفرق بينهما = ٠.٧١. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧٥، وأدناها = ٤.١٧، والفرق بينهما = ٠.٥٨، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٨٣، وأدناها = ٣.٠٦، والفرق بينهما = ٠.٧٧.

٣. الكفايات (٤/١/٤، ٤/١/٦، ٤/١/٨، ٤/١/١٠) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، وهذه الكفايات (٤/١/٤ : يعتني بصياغة آليات للمتابعة تعتمد على التقنيات الحديثة)، (٤/١/٦ : يوظف التقنيات الحديثة في الإشراف التربوي)، (٤/١/٨: يراجع أوضاع العمل الإداري والتربوي ويحدد متطلباته المستجدة) قد يكون السبب في انخفاض درجات توافرها لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو أنهم ربما يرون أن بعض مديري التعليم لم يستوعبوا المعطيات المعاصرة كالتقنيات الحديثة ومستجدات العمل الإداري والتربوي، لقدم بعضهم أو عدم تطوير ذواتهم، مع أن كثيرا منهم استطاع إثبات ذاته ومواكبته لهذه المعطيات المعاصرة. أما ما يتعلق بالكفاية (٤/١/١٠ : يوازن في التركيز على الغايات بين التدقيق في التفاصيل وإهمالها) فقد يكون السبب أن مديري العموم في الوزارة يرون صعوبة هذه الموازنة على مديري التعليم في ظل كثرة الأهداف والغايات.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب ثلاث كفايات من حيث الأهمية هي (٤/١/٤، ٤/١/٧، ٤/١/١٠).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية العاشرة هي أدنى كفايات هذا المجال من حيث الأهمية متفقين بذلك مع الخبراء في أسلوب دلفاي.

الجدول رقم (٢٨). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الثاني: العاملون (من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين وإداريين).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يحفّز العاملين ويكافئهم على تميزهم.	٤.٨٦	٢	٤.٧٢	١	٤.٥٥	٢	٣.٤٢	٦
٢	يشيع جوًا من الألفة والتعاون بين العاملين ويعمل على تلبية احتياجاتهم.	٤.٩٠	١	٤.٦٩	٢	٤.٦٧	١	٣.٦٣	١
٣	يراعي الانعكاسات النفسية الإيجابية والسلبية على العاملين.	٤.٧٦	٤	٤.٥٣	٣	٤.٥٢	٣	٣.٥٢	٣
٤	يتعرف حاجات العاملين بقصد تلبيتها.	٤.٦٣	٦	٤.٣١	٦	٤.٣٥	٥	٣.٣٠	٧
٥	يطلع على أعمال الموظفين ويحاورهم.	٤.٧١	٥	٤.٤٧	٤	٤.٤٦	٤	٣.٤٧	٤

تابع الجدول رقم (٢٨).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٦	يعتني بتحديد متطلبات الإدارة المستقبلية من العاملين.	٤.٨١	٣	٤.٤٧	٤م	٤.٣٣	٦	٣.٥٣	٢
٧	يعتني بسجلات أداء العاملين ومتابعتها لتطوير أدائهم.	٤.٥٨	٧	٤.٣١	٦م	٤.٢١	٧	٣.٤٣	٥
	المجموع	٤.٧٢		٤.٤٦		٤.٣٩		٣.٤٧	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٨) حول الكفايات التربوية في مجال العاملين من معلمين ومشرفين تربويين وإداريين، يتضح ما يلي :

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٧٢)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٣٩). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤٦)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٤٧).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٠، وأدناها = ٤.٥٨، والفرق بينهما = ٠.٣٢، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٦٧،

وأدناها = ٤.٢١ ، والفرق بينهما = ٠.٤٦ . أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧٢ ، وأدناها = ٤.٣١ ، والفرق بينهما = ٠.٤١ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٦٣ ، وأدناها = ٣.٣٠ ، والفرق بينهما = ٠.٣٣ .

٣. الكفاية (٤/٢/٤ : يطلع على أعمال الموظفين ويحاورهم) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة = ٣.٣٠ فهي أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، وقد يكون السبب في انخفاض درجة توافر هذه الكفاية لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو أنهم ربما يرون أن بعض مديري التعليم ليس لديهم الوقت الكافي للاطلاع على أعمال موظفيهم لكثرتهم ولانشغال مديري التعليم بأعمالهم اليومية الكثيرة، أو لعلهم يطلعون على أعمالهم ولكن أوقاتهم لا تتسع لمحاورتهم.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب كفايتين من حيث الأهمية هما (٤/٢/٤ ، ٧/٢/٤)، وثلاث كفايات من حيث التوافر هي (٢/٢/٤ ، ٣/٢/٤، ٥/٢/٤).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية السابعة هي أدنى كفايات هذا المجال من حيث الأهمية متفقين بذلك مع الخبراء في أسلوب دلفاي، واتفق مديرو العموم في الوزارة مع الخبراء في أسلوب دلفاي في ترتيب الكفاية الأولى أنها أعلاها من حيث الأهمية، وقد اتفقت فئتا الدراسة على أن الكفاية الثانية هي أعلى الكفايات من حيث التوافر.

الجدول رقم (٢٩). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الثالث: الطلاب.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يحرص على تعميق القيم الإسلامية لدى الطلاب وتمثلها فكرا وسلوكا.	٤.٩٦	١	٤.٧٤	١	٤.٨٧	١	٤.١٦	١
٢	يعمل على رفع مستوى الطلاب العلمي والخلقي.	٤.٩٢	٢	٤.٦٧	٢	٤.٧٣	٢	٣.٨٣	٢
٣	يتابع برامج الأنشطة الطلابية من التخطيط إلى التقويم مع دعمها والمشاركة فيها.	٤.٧٨	٤	٤.٣٩	٥	٤.٥٢	٣	٣.٦٨	٣
٤	يعمل على تطوير الإرشاد الطلابي في البرامج الوقائية والعلاجية.	٤.٨٠	٣	٤.٣٩	٥م	٤.٤٧	٦	٣.٥٥	٤
٥	يهتم ببرامج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم.	٤.٧٨	٤م	٤.٥٥	٤	٤.٤٩	٤	٣.٥٢	٥
٦	يتابع دراسة مشكلات الطلاب السلوكية والتعليمية واستقصاء أسبابها.	٤.٧٨	٤م	٤.٣٥	٧	٤.٤٨	٥	٣.٣٩	٦

تابع الجدول رقم (٢٩).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٧	يعتني بدراسة نسب التفوق والرسوب والتسرب لاتخاذ التدابير اللازمة.	٤.٧٣	٧	٤.٦١	٣	٤.٣٧	٧	٣.٣٢	٧
٨	يحاور الطلاب ويشاركهم في اهتماماتهم ومشكلاتهم.	٤.٤٥	٨	٤.٢٦	٨	٣.٩٤	٨	٣.١٦	٨
٩	يعتني بتكامل سجلات الطلاب.	٤.٢٩	٩	٤.٠٠	٩	٣.٨١	٩	٣.٠٣	٩
	المجموع	٤.٧١		٤.٤١		٤.٣٤		٣.٤٩	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢٩) حول الكفايات التربوية في مجال الطلاب، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٧١)، ومتوافرة بشكل كبير جدا (٤.٣٤). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤١)، ومتوافرة بشكل كبير (٣.٤٩).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٦، وأدناها = ٤.٢٩، والفرق بينهما = ٠.٦٧، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٨٧، وأدناها = ٣.٨١، والفرق بينهما = ١.٠٧. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة

فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧٤ ، وأدناها = ٤.٠٠ ، والفرق بينهما = ٠.٧٤ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.١٦ ، وأدناها = ٣.٠٣ ، والفرق بينهما = ١.١٣ .

٣. الكفايات الأربعة الأخيرة درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، وهذه الكفايات (٤/٣/٦ : يتابع دراسة مشكلات الطلاب السلوكية والتعليمية واستقصاء أسبابها)، (٤/٣/٧: يعتني بدراسة نسب التفوق والرسوب والتسرب لاتخاذ التدابير اللازمة)، (٤/٣/٨: يحاور الطلاب ويشاركهم في اهتماماتهم ومشكلاتهم)، (٤/٣/٩ : يعتني بتكامل سجلات الطلاب) وقد يكون السبب في انخفاض درجات توافر هذه الكفايات لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو أنهم ربما يرون أن بعض مديري التعليم ليس لديهم الوقت الكافي لمحاورة الطلاب لكثرتهم وتفرقهم في مدارسهم ولانشغال مديري التعليم بأعمالهم اليومية الكثيرة، أو لعلهم يرون أن العناية بسجلات الطلاب ودراسة مشكلاتهم ورسوبهم وتسربهم وتفوقهم يضطلع بتفاصيلها غيرهم من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب خمس كفايات من حيث الأهمية هي (٤/٣/٥ ، ٤/٣/٦ ، ٤/٣/٧، ٤/٣/٨، ٤/٣/٩)، وست كفايات من حيث التوافر هي (٤/٣/١ ، ٤/٣/٢ ، ٤/٣/٣، ٤/٣/٧، ٤/٣/٨، ٤/٣/٩).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الأولى هي أعلى كفايات هذا المجال، والكفاية التاسعة هي أدناها من حيث الأهمية متفقين بذلك مع الخبراء في أسلوب دلفاي، واتفقت فئتا الدراسة على أن الكفاية الأولى هي أعلى كفايات هذا المجال، والكفاية التاسعة هي أدناها من حيث التوافر.

الجدول رقم (٣٠). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الرابع: المناهج والبرامج التربوية.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يلم إلماما عاما بالتخصصات العلمية في التعليم العام ويقدر الحاجة إليها.	٤.٣٧	٨	٤.١٠	٧	٤.٠٦	٦	٣.٤٠	٣
٢	يستوعب المفهوم الشامل للمنهج.	٤.٦٣	٢	٤.٢٣	٣	٤.٢٧	٢	٣.٥٢	١
٣	يتابع البرامج التعليمية في مراحل إعدادها حتى ظهور نتائجها.	٤.٣٩	٧	٤.٢٣	٣م	٤.٠٦	٦م	٣.٠٦	٨
٤	يشجع برامج تحسين البيئة التعليمية وتطوير استراتيجيات التدريس.	٤.٧١	١	٤.٤٥	١	٤.٣٥	١	٣.٥٠	٢
٥	يدعم البحوث التربوية المعنية بتطوير المناهج والبرامج التربوية.	٤.٥٩	٣	٤.٣٢	٢	٤.١٨	٤	٣.٤٠	٣م

الجدول رقم (٣٠).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٦	يتعرف إلى الاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج في المملكة والأسس التي تبنى عليها.	٤.٥٧	٤	٤.١٣	٦	٤.١٤	٥	٣.٢٣	٥
٧	يتابع عمليات تحسين المناهج وتطويرها وتقويمها.	٤.٤٣	٦	٤.٠٠	٨	٤.٠٦	٦م	٣.١٩	٦
٨	يستفيد من التغذية الراجعة في تطوير البرامج التربوية.	٤.٥٣	٥	٤.١٦	٥	٤.٢٠	٣	٣.١٩	٦م
	المجموع	٤.٥٣		٤.١٩		٤.١٦		٣.٢٧	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٠) حول الكفايات التربوية في مجال المناهج والبرامج التربوية ، يتضح ما يلي :

١. من وجهة نظر مديري التعليم ، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٥٣) ، ومتوافرة بشكل كبير(٤.١٦). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة (٤.١٩) ، ومتوافرة بشكل متوسط (٣.٢٧) ، إلا أن أربعا منها متوافر بشكل كبير.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧١، وأدناها = ٤.٣٧، والفرق بينهما = ٠.٣٤، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٣٥، وأدناها = ٤.٠٦، والفرق بينهما = ٠.٢٩. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٤٥، وأدناها = ٤.١٠، والفرق بينهما = ٠.٣٥، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٥٢، وأدناها = ٣.٠٦، والفرق بينهما = ٠.٤٦.

٣. الكفايات (٤/٤/٣، ٤/٤/٦، ٤/٤/٧، ٤/٤/٨) درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف، فالكفايتان (٤/٤/٣: يتابع البرامج التعليمية في مراحل إعدادها حتى ظهور نتائجها)، (٤/٤/٨: يستفيد من التغذية الراجعة في تطوير البرامج التربوية)، قد يكون السبب في انخفاض درجتي توافرهما لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو أنهم ربما يرون أن بعض مديري التعليم ليس لديهم الوقت الكافي لمتابعة البرامج التعليمية وتطويرها وذلك لانشغالهم ب بأعمالهم اليومية الكثيرة، أما الكفايتان (٤/٤/٦: يتعرف إلى الاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج في المملكة والأسس التي تبنى عليها)(٤/٤/٧: يتابع عمليات تحسين المناهج وتطويرها وتقويمها)، فقد يكون السبب في انخفاض درجتي توافرهما لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو أنهم يرون أن تطوير المناهج وتقويمها ليس من مهام مديري التعليم إنما من مهام الجهات المسؤولة في الوزارة، أو أن مديري التعليم أنفسهم لا يعتبرون ذلك لازدحام أوقاتهم بما هو أولى في نظرهم.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب كفايتين من حيث الأهمية هما (٤/٤/٤، ٤/٤/٨)، وكفايتين من حيث التوافر هما (٤/٤/٦، ٤/٤/٧).

٥. اتفقت الفئتان على أن الكفاية الرابعة: (يشجع برامج تحسين البيئة التعليمية وتطوير استراتيجيات التدريس) هي أعلى كفايات هذا المجال من حيث الأهمية.

الجدول رقم (٣١). يبين درجة الأهمية ومدى التوافر من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل كفاية من الكفايات التربوية في المجال الخامس: التقويم التربوي.

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	يستثمر نتائج التقويم في تطوير العمل التربوي.	٤.٨٠	١	٤.٤٨	٢	٤.٣١	١	٣.٤٢	١
٢	يدرك أهمية التقويم ويلم بمبادئه الأساسية وتطبيقاته.	٤.٧١	٢	٤.٥٥	١	٤.٢٩	٢	٣.٤٢	١م
٣	يعتني بتحليل نتائج الاختبارات وربطها بتطوير فاعلية المدارس وبرامجها.	٤.٦٥	٣	٤.١٦	٣	٤.١٦	٥	٣.٢٦	٣
٤	يسهم في تطوير أساليب التقويم المختلفة.	٤.٥٣	٧	٤.٠٦	٨	٤.٠٢	٧	٣.١٩	٦
٥	يتابع عمليات تقويم الطلاب من التخطيط إلى التغذية الراجعة.	٤.٤٧	٨	٤.١٣	٤	٤.٠٢	٧م	٣.٢٣	٤

تابع الجدول رقم (٣١).

م	الكفاية	أهمية الكفاية				توافر الكفاية لدى مديري التعليم			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٦	يشجع إجراء الدراسات الميدانية الهادفة إلى قياس فاعلية أساليب التقويم المطبقة في إدارته.	٤.٦١	٥	٤.١٣	٤م	٤.١٦	٥م	٣.٠٦	٨
٧	يشرف على تقويم فاعلية البرامج التربوية.	٤.٥٧	٦	٤.١٣	٤م	٤.٢٢	٤	٣.٢٣	٤م
٨	يعتني بتقويم أثر المشاريع المدرسية في تعلم الطلاب وتحقيق أهداف المدارس.	٤.٦٥	٣م	٤.١٠	٧	٤.٢٤	٣	٣.١٣	٧
	المجموع	٤.٦٣		٤.٢٢		٤.١٦		٣.٢٤	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣١) حول الكفايات التربوية في مجال التقويم التربوي، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم ، كفايات هذا المجال مهمة جدا (٤.٦٣)، ومتوافرة بشكل كبير(٤.١٦). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٢٢)، ومتوافرة بشكل متوسط (٣.٢٤).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم ، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٠ ، وأدناها = ٤.٤٧ ، والفرق بينهما = ٠.٣٣ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٤.٣١ ، وأدناها = ٤.٠٢ ، والفرق بينهما = ٠.٢٩ . أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٥٥ ، وأدناها = ٤.٠٦ ، والفرق بينهما = ٠.٤٩ ، ومن حيث التوافر أعلاها = ٣.٤٢ ، وأدناها = ٣.٠٦ ، والفرق بينهما = ٠.٣٦ .

٣. فيما عد الكفايتين الأولى والثانية فكفايات هذا المجال درجة توافرها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن توافرها لدى مديري التعليم غير كاف ، وهذه الكفايات (٤/٥/٣ : يعتني بتحليل نتائج الاختبارات وربطها بتطوير فاعلية المدارس وبرامجها)، (٤/٥/٤ : يسهم في تطوير أساليب التقويم المختلفة)، (٤/٥/٥ : يتابع عمليات تقويم الطلاب من التخطيط إلى التغذية الراجعة)، (٤/٥/٦ : يشجع إجراء الدراسات الميدانية الهادفة إلى قياس فاعلية أساليب التقويم المطبقة في إدارته)، (٤/٥/٧: يشرف على تقويم فاعلية البرامج التربوية)، (٤/٥/٨: يعتني بتقويم أثر المشاريع المدرسية في تعلم الطلاب وتحقيق أهداف المدارس)قد يكون السبب في انخفاض درجات توافرها لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة هو أنهم ربما يرون أن هذه مثل مهام التقويم هذه وما يلزمها يتابعها مسؤولون آخرون في الإدارة وأن مديري التعليم تزدحم أوقاتهم بأعمال أكثر إلحاحا وإن كان هذا لا يعني إخلاء مسؤولياتهم تجاه هذه المهام.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب الكفاية الثالثة من حيث الأهمية ، وكفايتين من حيث التوافر هما (٤/٥/١ يستثمر نتائج التقويم في

تطوير العمل التربوي)، (٧/٥/٤ يشرف على تقويم فاعلية البرامج التربوية).

٥. اتفق مديرو التعليم مع الخبراء في أسلوب دلفاي في ترتيب الكفاية الأولى: (يستثمر نتائج التقويم في تطوير العمل التربوي) أنها أعلى كفايات هذا المجال من حيث الأهمية، كما اتفقت فئتا الدراسة على أن الكفاية الأولى هي أعلى كفايات هذا المجال من حيث التوافر.

إجابة السؤال الرابع: ما مدى ممارسة مديري التعليم في المملكة لأساليب تنمية الكفايات؟

لقد تمّ وضع قائمة أساليب تنمية الكفايات في جدول، أمام كل فقرة متدرجان، الأول: من خمسة حقول لمعرفة درجة أهمية الأسلوب، (حيث إن مهم جداً =٥، مهم = ٤، متوسط الأهمية = ٣، قليل الأهمية = ٢، غير مهم = ١)، والثاني: من خمسة حقول لمعرفة درجة ممارسة مديري التعليم للأسلوب (حيث إن ممارس بشكل كبير جداً = ٥، ممارس بشكل كبير = ٤، ممارس بشكل متوسط = ٣، ممارس بشكل ضعيف = ٢، غير ممارس = ١)، ثم خانة للمقترحات والملاحظات.

ونظرا لكون مدى الأهمية والممارسة = ٤ وهو الفرق بين أعلى درجة (٥) وأدنى درجة (١)؛ فيصبح طول الفئة (٠.٨٠)، أي يكون الأسلوب:

الجدول رقم (٣٢). يبين توزيع درجة أهمية الأساليب.

مدى الأهمية	الدرجة	مدى الممارسة
مهم جدا	أكبر من أو تساوي (٤.٢٠)	**ممارس بشكل كبير جدا**
مهم	أقل من (٤.٢٠) وأكبر من أو تساوي (٣.٤٠)	**ممارس بشكل كبير**
متوسط الأهمية	أقل من (٣.٤٠) وأكبر من أو تساوي (٢.٦٠)	**ممارس بشكل متوسط**
قليل الأهمية	أقل من (٢.٦٠) وأكبر من أو تساوي (١.٨٠)	**ممارس بشكل قليل**
غير مهم	أقل من ١.٨٠	**غير ممارس**

وقبل عرض أهمية كل أسلوب وممارسته لدى أفراد الدراسة، يلخص الباحث أهمية الأساليب ومدى ممارستها عموما من قبل مديري التعليم من حيث المجالات من وجهة نظر كل من مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٣٣). يبين أهمية أساليب تنمية كفايات مديري التعليم وممارستها من حيث المجالات.

م	المجالات	درجة الأهمية		درجة الممارسة	
		من وجهة نظر مديري التعليم	من وجهة نظر مديري العموم	من وجهة نظر مديري التعليم	من وجهة نظر مديري العموم
١	اللقاءات والندوات	٤.٨٨	٤.٤٤	٤.٢٤	٣.٨١
٢	الزيارات وتبادل الخبرات	٤.٣٨	٣.٦٣	٢.٩٦	٢.٧٣
٣	البرامج التدريبية	٤.٢٧	٣.٦١	٢.٩٤	٢.٦٥
٤	الأساليب التثقيفية	٤.٤١	٣.٧٩	٣.٢٩	٢.٩٦
٥	البرامج الحاسوبية	٤.٦٩	٤.٠٦	٣.٢٧	٢.٩٢
٦	الأساليب الإجرائية	٤.٥٢	٤.٠٠	٣.٠١	٣.٠٦
	المجموع	٤.٤١	٣.٧٢	٣.٠٧	٢.٨٤

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٣) حول أهمية مجالات أساليب تنمية الكفايات وممارستها، يتبين ما يلي:

١. جميع مجالات الأساليب مهمة جدا من وجهة نظر مديري التعليم؛ حيث حصلت هذه المجالات والمحاور على متوسط أعلى من (٤.٢٠) من أصل (٥) درجات. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فجميع مجالات الأساليب مهمة لحصولها على متوسط أقل من (٤.٢٠) وأعلى من (٣.٤٠) إلا مجال اللقاءات والندوات فمهم جدا لحصوله على متوسط (٤.٤٤ وهو أعلى من (٤.٢٠). وعموما تعتبر درجة مجالات الأساليب مرتفعة، وهذا الارتفاع في درجة أهميتها لدى مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة يبين أهمية ما تمّ بناؤه من قائمة أساليب تنمية الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وأن هذه الأساليب لها أهميتها البالغة كما أفاد بذلك مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة ومن قبلهم الخبراء في أسلوب دلفاي الذين تمّ التعاون معهم في بناء هذه القائمة من الأساليب.

٢. المجال الأول ممارس بشكل كبير جدا من قبل مديري التعليم من وجهة نظرهم؛ حيث حاز على متوسط أعلى من (٤.٢٠) من أصل (٥) درجات. أما المجالات الباقية فهي ممارسة بشكل متوسط لحصولها على درجة أقل من (٣.٤٠) وأعلى من (٢.٦٠). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فالمجال الأول (اللقاءات والندوات) ممارس من قبل مديري التعليم بشكل كبير لحصوله على متوسط أقل من (٤.٢٠) وأعلى من (٣.٤٠)، أما المجالات الخمسة الباقية فممارسة بشكل متوسط لحصولها على درجة أقل من (٣.٤٠) وأعلى من (٢.٦٠). وعموما تعتبر درجة ممارسة مديري التعليم في المملكة لمجالات الأساليب ليست مرتفعة من وجهة نظر كل من مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة، وقد يكون السبب في انخفاض درجة ممارسة هذه الأساليب من قبل مديري التعليم هو أن بعض هذه الأساليب من

الأساليب الحديثة والتي تحتاج إلى جهد من بعض مديري التعليم خاصة الذين أمضوا في الخدمة مدة طويلة وهم قليل ، وقد يكون السبب هو أن الوزارة لم توفر لهم البرامج المناسبة ، وإذا أتاحتها الوزارة فقد تصادف أوقاتا غير مناسبة لمديري التعليم إما لظروفهم الخاصة في مثل الإجازات الصيفية أو لانغماسهم في أعمالهم أثناء العام الدراسي مع استثقال بعضهم للبرامج التي تقام خارج المملكة. علما بأن الوزارة لم يكن لديها جهة خاصة بمديري التعليم تتولى شؤونهم بشكل خاص وتتلمس احتياجاتهم عن كثب وتقد لهم ما يحتاجونه من برامج تساعدهم على تنمية كفاياتهم ، ولكن هذا النقص لدى الوزارة تم تلافيه بإنشاء الأمانة العامة لإدارات التعليم عام ١٤٢١هـ والتي بدأت تظهر آثارها الإيجابية على أداء مديري التعليم في السنوات القريبة.

٣. وهذه النتيجة تبين ضرورة العمل على تمكين مديري التعليم من ممارسة هذه الأساليب لتنمية الكفايات لديهم ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشهري ١٤١٨هـ.

٤. درجة أهمية مجالات الأساليب الواردة في الاستبانة من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة أهميتها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ، وذلك في كل المجالات ؛ ولعل السبب في هذا هو زاوية النظر ، فمديرو العموم في الوزارة ينظرون إلى هذه الأساليب من زاوية المسؤول عمن يشرف عليه ، ومديرو التعليم ينظرون إلى هذه الأساليب من زاوية حاجتهم إليها ودورها في تنمية كفاياتهم وزيادة اقتدارهم على أداء أعمالهم فتبدو في نظرهم بدرجة أكبر أهمية.

٥. درجة ممارسة مجالات الأساليب الواردة في الاستبانة من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة ممارستها من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ، وذلك في كل المجالات ؛ وهذا سببه أن الناقد بصير ، فمن السهل أن ينقد الشخص غيره

ويبين جوانب قصوره، لكنه قد يصعب عليه أن ينقد نفسه ويتلمس جوانب القصور لديه وهذه طبيعة البشر. وقد يكون السبب كون الاستبانات أرسلت من قبل الأمانة العامة لإدارات التعليم في الوزارة وأعيدت إليها بعد تعبئتها، وهي الجهة المختصة بمتابعة مديري التعليم وتقييم أدائهم، مع ضعف هذا الاحتمال لدى الباحث؛ لأنهم مديرو تعليم ولن يخادعوا أنفسهم.

٦. من وجهة نظر مديري التعليم جميع الأساليب متوسط درجة ممارستهم لها أقل من متوسط درجة أهميتها، وهذا هو الشيء الطبيعي؛ إذ ليس كل ما يراه مدير التعليم مهما يمكن أن يمارسه، وإن كان يسعى إليه. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة، جميع الأساليب متوسط درجة ممارسة مديري التعليم لها أقل من متوسط درجة أهميتها، وهذا طبيعي أيضا؛ إذ كون الأسلوب مهما لدى مدير العموم في الوزارة لا يعني أنه يرى أن مديري التعليم يمارسونه.

وبناء على أهمية هذه الأساليب لدى كل من مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة وانخفاض درجة ممارستها عن درجة أهميتها فإنه ينبغي لمديري التعليم أن يسعوا إلى ممارسة هذه الأساليب لتنمية الكفايات اللازمة لهم، كما ينبغي للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم أن ييسروا لمديري التعليم هذه الأساليب وخاصة تلك التي تقل ممارستها من قبل مديري التعليم بشكل واضح.

وبالنظر إلى الجداول الستة التالية (الجداول ٣٤ - ٣٩) حول أهمية الأساليب وممارستها، يتبين ما يلي:

١. (٦٠) أسلوبا من بين (٦١) كلها مهمة جدا من وجهة نظر مديري التعليم؛ حيث حازت كل واحدة على متوسط أعلى من (٤.٢٠)، والأسلوب الوحيد وهو (١/٧) مهم، أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فإن (٢٦) أسلوبا مهم جدا و (٣٥) مهم.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم : (٩) أساليب ممارسة بشكل كبير جدا، و (٢٥) أسلوبا ممارسة بشكل كبير، و (٢٤) أسلوبا ممارسة بشكل متوسط، و (٣) أساليب ممارسة بشكل ضعيف. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة: أسلوبان ممارسان بشكل كبير جدا، و (١٢) أسلوبا ممارسة بشكل كبير، و(٤١) أسلوبا ممارسة بشكل متوسط، و (٦) أساليب ممارسة بشكل ضعيف.

٣. النتائج (٣)، (٤)، (٥) السابقة حول أهمية مجالات الأساليب وممارستها متكررة في كل أسلوب من أساليب هذه المجالات ؛ أي أن :

- درجة أهمية الأسلوب من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة أهميته من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم، وذلك في كل أسلوب من الأساليب.
- درجة ممارسة الأسلوب من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من درجة ممارسته من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم، وذلك في كل أسلوب من الأساليب، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة علقم ١٩٩٣.
- من وجهة نظر مديري التعليم جميع الأساليب متوسط درجة ممارستها أقل من متوسط درجة أهميتها، وكذلك الأمر بالنسبة لوجهة نظر مديري العموم في الوزارة فجميع الأساليب متوسط درجة ممارستها أقل من متوسط درجة أهميتها.

وقد سبق تفسير ذلك، لذا لن يتكرر ذكر هذه النتائج المتكررة وتفسيرها.

والآن يمكن استعراض مدى أهمية الأساليب ومدى ممارسة مديري التعليم لها بشكل مفصل. فالجداول التالية تبين درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية. ويسبق هذه الأساليب أرقام متسلسلة تدل على ترتيبها حسب أهميتها من وجهة نظر الخبراء في أسلوب دلفاي. وأمام كل أسلوب درجة أهميته

ورتبته ، حيث تعني ***الدرجة:*** متوسط درجة أهمية الأسلوب وممارسة مديري التعليم له من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم ومديري العموم في الوزارة. وتعني ***الرتبة:*** مستوى أولوية الأسلوب في مجالات الأهمية ومجالات الممارسة من وجهة نظر مديري التعليم ومديري العموم في الوزارة.

الجدول رقم (٣٤). يبين درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الأول: اللقاءات والندوات.

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	المشاركة في ورش عمل إدارية وتربوية متخصصة.	٤.٨٣	٤	٤.٤٧	٤	٤.٠٨	٤	٣.٤٣	٥
٢	حضور حلقات النقاش المتخصصة للقضايا التي تواجه مديري التعليم.	٤.٩٠	٢	٤.٤٨	٣	٤.٣٨	٢	٣.٧٤	٣
٣	حضور اللقاءات السنوية مع المسؤولين في الوزارة وقادة العمل التربوي التي تناقش المشكلات التي تواجه مديري التعليم.	٤.٩٦	١	٤.٥٩	١	٤.٦٧	١	٤.٤٢	١

الجدول رقم (٣٤).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٤	حضور المؤتمرات التي تعنى بالقضايا الإدارية والتربوية.	٤.٧٩	٥	٤.٥٠	٢	٣.٩٤	٥	٣.٨٤	٢
٥	حضور المحاضرات المتخصصة حول مهام مديري التعليم وأدوارهم وكيفية تأديتهم لها.	٤.٩٠	٢م	٤.٣١	٥	٤.١٥	٣	٣.٧٤	٣م
	المجموع	٤.٨٨		٤.٤٤		٤.٢٤		٣.٨١	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٤) حول أساليب تنمية الكفايات في مجال اللقاءات والندوات، يتضح ما يلي :

١. من وجهة نظر مديري التعليم، أساليب هذا المجال مهمة جدا (٤.٨٨)، وممارسة بشكل كبير جدا(٤.٢٤). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة جدا (٤.٤٤)، وممارسة بشكل كبير (٣.٨١).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٦، وأدناها = ٤.٧٩، والفرق بينهما = ٠.١٧، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٤.٦٧، وأدناها = ٣.٩٤، والفرق بينهما = ٠.٧٣. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٥٩، وأدناها = ٤.٣١، والفرق بينهما = ٠.٢٨،

ومن حيث الممارسة أعلاها =٤.٤٢ ، وأدناها = ٣.٤٣ ، والفرق بينهما = ٠.٩٩.

٣. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب أسلوبين من حيث الأهمية هما (١/١ المشاركة في ورش عمل إدارية وتربوية متخصصة)، (١/٣ حضور اللقاءات السنوية مع المسؤولين في الوزارة وقادة العمل التربوي التي تناقش المشكلات التي تواجه مديري التعليم)، وأسلوبين من حيث الممارسة هما (١/٣)، (١/٥ حضور المحاضرات المتخصصة حول مهام مديري التعليم وأدوارهم وكيفية تأديتهم لها.).

٤. اتفقت الفئتان على أن الأسلوب الثالث: (حضور اللقاءات السنوية مع المسؤولين في الوزارة وقادة العمل التربوي التي تناقش المشكلات التي تواجه مديري التعليم) هو أعلى أساليب هذا المجال من حيث الأهمية ومن حيث الممارسة أيضا.

الجدول رقم (٣٥). يبين درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الثاني: الزيارات وتبادل الخبرات .

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	تنظيم برامج الزيارات لتبادل الخبرات بين مديري التعليم ونظرائهم داخل المملكة وخارجها.	٤.٧٧	١	٤.٠٣	١	٣.٧٦	١	٣.٥٠	١

تابع الجدول رقم (٣٥).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٢	تنظيم لقاءات بين مديري التعليم ومديري مؤسسات القطاع الخاص الناجحين.	٤.٤٢	٣	٤.٠٣	١م	٣.١٣	٣	٣.١٣	٢
٣	استضافة خبراء على هيئة استشاريين ومعزِّزين.	٤.٣٣	٤	٣.٦٣	٤	٢.٧٧	٤	٢.٧٣	٤
٤	أسلوب الشبكة الإدارية لتدعيم الجوانب الإيجابية في علاقات المدير ومعالجة الجوانب السلبية.	٤.٥٠	٢	٣.٩٤	٣	٣.٥٣	٢	٢.٩٧	٣
٥	تبادل الخبرات بواسطة اللقاءات المصورة *Video Conference*.	٤.٣١	٥	٣.٤٢	٧	٢.٤٩	٧	٢.٢٣	٧
٦	أسلوب المشاهدة لمواقف معينة مسجلة من أجل مناقشتها.	٤.٢٧	٦	٣.٤٥	٦	٢.٧٧	٤م	٢.٤٣	٦

تابع الجدول رقم (٣٥).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٧	تبادل الخبرات بواسطة اللقاءات الصوتية *Audio Conference*.	٤.١٧	٧	٣.٥٩	٥	٢.٧٤	٦	٢.٥٥	٥
	المجموع	٤.٣٨		٣.٦٣		٢.٩٦		٢.٧٣	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٥) حول أساليب تنمية الكفايات في مجال الزيارات وتبادل الخبرات، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، أساليب هذا المجال مهمة جدا (٤.٣٨)، وممارسة بشكل متوسط (٢.٩٦). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة (٣.٦٣)، وممارسة بشكل متوسط (٢.٧٣). وهذا يعني أن هذه الأساليب لا تمارس بشكل كاف، ولعل السبب في ذلك هو صعوبة ممارستها إما لحساسية الأسلوب أو لعدم توفر الإمكانات المادية من أجهزة ونحوها.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٧٧، وأدناها = ٤.١٧، والفرق بينهما = ٠.٦٠، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٣.٧٦، وأدناها = ٢.٤٩، والفرق بينهما = ١.٢٧. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٠٣، وأدناها = ٣.٤٢، والفرق بينهما = ٠.٦١، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٣.٥٠، وأدناها = ٢.٢٣، والفرق بينهما = ١.٢٧.

٣. فيما عدا الأسلوبين الأول والرابع درجة ممارسة هذه الأساليب من وجهة نظر مديري التعليم أقل من (٣.٤٠)، أي أن ممارستها غير كافية، وفيما عدا الأسلوب الأول درجة ممارسة هذه الأساليب من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن ممارستها من قبل مديري التعليم غير كافية، فالأسلوب (٢/٢: تنظيم لقاءات بين مديري التعليم والمديرين الناجحين لمؤسسات القطاع الخاص)، قد يكون السبب في انخفاض درجة ممارسته من قبل مديري التعليم هو عدم قناعة بعض المديرين بمثل هذا الأسلوب. والأسلوبان (٢/٣: استضافة خبراء على هيئة استشاريين ومعزِّزين)، (٢/٤: أسلوب الشبكة الإدارية)، قد يكون السبب في انخفاض درجتي ممارستهما من قبل مديري التعليم هو أن الوزارة لم توفر لهم البرامج المبنية على هذه الأساليب، والأساليب (٢/٥: تبادل الخبرات بواسطة اللقاءات المصورة Video Conference)، (٢/٦: أسلوب المشاهدة)، (٢/٧: تبادل الخبرات بواسطة اللقاءات الصوتية Audio Conference)، قد يكون السبب في انخفاض درجات ممارستها من قبل مديري التعليم هو استثقال بعض مديري التعليم لهذه الأساليب لأنها تحتاج إلى وقت وهم بأمس الحاجة لمثل هذا الوقت لتسيير أعمالهم الملحة.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب ثلاثة أساليب من حيث الأهمية هي (٢/١، ٢/٣، ٢/٦)، وثلاثة أساليب من حيث الممارسة هي (٢/١، ٢/٣، ٢/٥).

٥. اتفقت الفئتان على أن الأسلوب الأول هو أعلى أساليب هذا المجال من حيث الأهمية، واتفق مديرو التعليم مع الخبراء في أسلوب دلفاي على أن الأسلوب السابع هو أدناها من حيث الأهمية، كما اتفقت الفئتان على أن الأسلوب الأول هو أول الأساليب وأن الأسلوب الخامس هو أدناها من حيث الممارسة.

الجدول رقم (٣٦). يبين درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الثالث: البرامج التدريبية .

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	تأهيل المرشحين لإدارات التعليم عن طريق إلحاقهم بدورات في القيادة والإدارة.	٤.٧٩	٣	٤.٢٩	٢	٣.٥٩	٤	٣.٠٧	٤
٢	إلحاق مديري التعليم ببرامج تدريبية داخل المملكة وخارجها.	٤.٩٠	١	٤.٣٣	١	٣.٩٣	١	٣.٤٨	٢
٣	إشراك مديري التعليم في الحلقات الدراسية والتدريبية في مجال العمل.	٤.٨١	٢	٤.٢٧	٣	٣.٧٩	٢	٣.٥٢	١
٤	أسلوب سلة القرارات.	٤.٥٤	٥	٣.٩٦	٦	٣.١٩	٥	٢.٩٦	٥
٥	أسلوب التدوير الوظيفي.	٤.٤٠	٧	٣.٦٤	٩	٣.١٤	٦	٢.٧٤	٧
٦	أسلوب الملاحظة والتقويم.	٤.٥٧	٤	٤.١٦	٤	٣.٦٣	٣	٣.١٧	٣
٧	تصميم برامج لتفريد تدريب المديرين بناء على احتياجاتهم.	٤.٥٠	٦	٤.١٣	٥	٣.٠٠	٩	٢.٧٩	٦

تابع الجدول رقم (٣٦).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٨	أسلوب التدريب القائم على الأداء الإجرائي المحدد الذي يمكن مشاهدته وتقويمه.	٤.٣٦	٩	٣.٧١	٧	٣.٠٥	٨	٢.٧٠	٨
٩	تدريب مديري التعليم على استخدام اللغة الإنجليزية للإفادة من مصادر المعلومات الحديثة.	٤.٣٧	٨	٣.٦٣	١٠	٢.٨٤	١٠	٢.٥٩	١٠
١٠	إنشاء وحدات للتدريب المتنقل لإقامة برامج تدريبية في المناطق التعليمية لتغطي مديري التعليم في المحافظات التابعة لها.	٤.٣١	١٠	٣.٦٧	٨	٢.٤٩	١١	٢.٤٨	١١
١١	أسلوب تمثيل الأدوار مع تسجيله وتصويره لإعادة عرضه وتقويمه.	٤.٠٤	١٢	٣.١٨	١٢	٢.٤٠	١٢	٢.٣٠	١٢

تابع الجدول رقم (٣٦).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١٢	أسلوب التدريب الذاتي مع إعداد البرامج الخاصة به.	٤.٣١	١٠م	٣.٦٢	١١	٣.١٣	٧	٢.٦٤	٩
المجموع		٤.٢٧		٣.٦١		٣.٩٤		٢.٦	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٦) حول أساليب تنمية الكفايات في مجال البرامج التدريبية، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، أساليب هذا المجال مهمة جدا (٤.٢٧)، وممارسة بشكل كبير (٣.٩٤). أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة (٣.٦١)، وممارسة بشكل متوسط (٢.٦٥)، وهذا التدني في الممارسة يتفق مع ما توصلت إليه دراسة المهنا ١٤١٨هـ من أن ٧٣.٨٪ من مديري التعليم لم يحصلوا على تدريب مطلقا.

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٩٠، وأدناها = ٤.٠٤، والفرق بينهما = ٠.٨٦، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٣.٩٣، وأدناها = ٢.٤٠، والفرق بينهما = ١.٥٣. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٣٣، وأدناها = ٣.١٨، والفرق بينهما = ١.١٥، ومن حيث الممارسة أعلاها =٣.٥٢، وأدناها = ٢.٣٠، والفرق بينهما = ١.٢٢، وهي

مؤشرات تدل على التقارب في وجهات نظر أفراد الدراسة.

٣. الأسلوب الحادي عشر درجة ممارسته من وجهة نظر مديري التعليم = ٣.١٨ ، فهي أقل من (٣.٤٠)، أي أن ممارسته غير كافية، وفيما عدا الأسلوبين الثاني والثالث درجة ممارسة هذه الأساليب من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن ممارستها من قبل مديري التعليم غير كافية، فهذه الأساليب (١/٣ : تأهيل المرشحين لإدارات التعليم عن طريق إلحاقهم بدورات في القيادة والإدارة)، (٤/٣ : أسلوب سلة القرارات)، (٥/٣ : أسلوب التدوير الوظيفي)، (٦/٣ : أسلوب الملاحظة والتقويم)، (٧/٣ : تصميم برامج لتفريد تدريب المديرين بناء على احتياجاتهم)، (٨/٣ : أسلوب التدريب القائم على الأداء الإجرائي المحدد الذي يمكن مشاهدته وتقويمه)، (٩/٣ : تدريب مديري التعليم على استخدام اللغة الإنجليزية للإفادة من مصادر المعلومات الحديثة)، (١٠/٣ : إنشاء وحدات للتدريب المتنقل لإقامة برامج تدريبية في المناطق التعليمية لتغطي مديري التعليم في المحافظات التابعة لها)، (١١/٣ : أسلوب تمثيل الأدوار مع تسجيله وتصويره لإعادة استعراضه وتقويمه)، (١٢/٣ : أسلوب التدريب الذاتي مع إعداد البرامج الخاصة به)، قد يكون السبب في انخفاض درجة ممارستها من قبل مديري التعليم هو أن الوزارة لم توفر لهم هذه البرامج التدريبية، وإذا أتاحتها الوزارة فقد تصادف أوقاتا غير مناسبة لمديري التعليم إما لظروفهم الخاصة في مثل الإجازات الصيفية أو لانغماسهم في أعمالهم أثناء العام الدراسي مع استثقال بعضهم للبرامج التي تقام خارج المملكة.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب ثلاثة أساليب من حيث الأهمية هي (٢/٣ ، ٦/٣ ، ١١/٣)، وسبعة أساليب من حيث الممارسة هي (١/٣/٣ ، ٤/٣ ، ٦/٣ ، ٨/٣ ، ٩/٣ ، ١٠/٣ ، ١١/٣).

٥. اتفقت الفئتان على أن الأسلوب الثاني هو أعلى أساليب هذا المجال من حيث الأهمية ، وأن الأسلوب الحادي عشر هو أدناها من حيث الأهمية ومن حيث الممارسة.

الجدول رقم (٣٧). يبين درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الرابع: الأساليب التثقيفية .

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	رفع مستوى وعي المديرين بقيمة التطوير الإداري والتربوي.	٤.٨١	١	٤.٣٥	١	٤.٠٩	٢	٣.٣٧	١
٢	إشاعة الثقافة الإدارية التربوية بين مديري التعليم بالنشرات، المطبوعات، البحوث.	٤.٧٥	٢	٤.١٣	٢	٤.٠٧	٣	٣.٣٤	٢
٣	تشجيع المديرين على التثقيف والتعلم الذاتي من قراءة واستماع ومشاهدة ...	٤.٧٣	٣	٤.٠٣	٥	٤.٢١	١	٣.٢١	٣

تابع الجدول رقم (٣٧).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٤	تشجيع مديري التعليم على المساهمة الفردية أو المشاركة في إعداد البحوث والدراسات التربوية الدورية حول القضايا التربوية التي يواجهونها.	٤.٦٢	٥	٤.٠٧	٣	٣.٦٨	٥	٣.١٣	٤
٥	تشجيع مديري التعليم على الاشتراك في دوريات تربوية وإدارية لمتابعة جديدها.	٤.٧١	٤	٤.٠٧	٣م	٣.٧٦	٤	٣.٠٧	٦
٦	أسلوب التعلم عن بعد باستخدام تقنياته الحديثة من إنترنت وفضائيات ونحوها.	٤.٣٥	٧	٣.٨٦	٨	٣.٠٧	٧	٢.٦٩	٩

تابع الجدول رقم (٣٧).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٧	تشجيع مديري التعليم على الكتابة والإسهام في الدوريات المحلية والخارجية.	٤.٤٦	٦	٣.٩٠	٧	٣.١٣	٦	٢.٨٧	٧
٨	إنشاء مجلة دورية إدارية تربوية يساهم فيها مديرو التعليم أنفسهم وغيرهم من المهتمين.	٤.٢١	٨	٤.٠٣	م٥	٢.٨٢	٨	٣.١٣	م٤
٩	الإسهام في إعادة صياغة كتب الإدارة التجارية بأسلوب تربوي.	٣.٧٦	١٠	٣.٦٣	٩	٢.٤٢	١٠	٢.٧٤	٨
١٠	تزويد المديرين بمعاجم المصطلحات الإدارية وضوابط التنظيمات.	٣.٩٨	٩	٣.٦٠	١٠	٢.٥٥	٩	٢.٦٠	١٠
	المجموع	٤.٤١		٣.٧٩		٣.٢٩		٢.٩٦	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٧) حول أساليب تنمية الكفايات في مجال الأساليب التثقيفية، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، أساليب هذا المجال مهمة جدا (٤.٤١)، وممارسة بشكل متوسط (٣.٢٩)، إلا أن خمسة منها ممارسة بشكل كبير. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة (٣.٧٩)، وممارسة بشكل متوسط (٢.٩٦).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨١، وأدناها = ٣.٧٦، والفرق بينهما = ١.٠٥، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٤.٢١، وأدناها = ٢.٤٢، والفرق بينهما = ١.٧٩. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٣٥، وأدناها = ٣.٦٠، والفرق بينهما = ٠.٧٥، ومن حيث الممارسة أعلاها =٣.٣٧، وأدناها = ٢.٦٠، والفرق بينهما = ٠.٧٧.

٣. أساليب هذا المجال درجة ممارستها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن ممارستها من قبل مديري التعليم غير كافية، وقد يكون السبب في انخفاض درجة ممارستها هو أن هذه الأساليب من نوع التثقيف والتعلم الذاتي، فهي تحتاج إلى شيء من الوقت والجهد مما قد لا يتسع له وقت مديري التعليم الذين تزدحم أوقاتهم بأعمال كثيرة وملحة، وفي الوقت ذاته تحتاج هذه كثير من هذه الأساليب إلى دعم من الوزارة كإنشاء مجلة دورية إدارية تربوية، وإعادة صياغة بعض كتب الإدارة التجارية بأسلوب تجاري وتزويد المديرين بمعاجم المصطلحات الإدارية في حين أن الوزارة لم تقم بذلك.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب الأسلوبين الأول والثاني من حيث الأهمية.

٥. اتفقت الفئتان على أن الأسلوب الأول: (رفع مستوى وعي المديرين بقيمة التطوير الإداري والتربوي) هو أعلى أساليب هذا المجال من حيث الأهمية متفقين بذلك مع الخبراء في أسلوب دلفاي.

الجدول رقم (٣٨). يبين درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال الخامس: البرامج الحاسوبية .

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	تدريب مديري التعليم على التعامل مع أساليب الاتصال الإلكتروني.	٤.٧٣	٥	٤.٣٤	٤	٣.٦٣	٤	٣.٠٠	٥
٢	توفير أجهزة الاتصال الإلكتروني المتنوعة لمديري التعليم لدعم التواصل الفعال.	٤.٧٩	٣	٤.٣٩	٣	٣.٧٢	٣	٣.١٤	١
٣	التدريب المستمر لمديري التعليم على التقنية الحديثة ووسائطها.	٤.٨١	٢	٤.٤٥	١	٣.٤٨	٥	٣.٠٠	٥م
٤	إعداد البرامج الحاسوبية التي تدعم تملك المديرين لأساليب التقنية.	٤.٧١	٦	٤.٢١	٦	٣.٤١	٦	٣.٠٤	٣

تابع الجدول رقم (٣٨).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٥	توظيف الإمكانات الحاسوبية لخدمة مديري التعليم والتعليم بشكل عام.	٤.٨٣	١	٤.٤٥	١م	٣.٨٣	١	٣.١٤	١م
٦	تشجيع مديري التعليم على التعامل مع الكمبيوتر الشخصي والكمبيوتر المحمول.	٤.٧٩	٣م	٤.٢٤	٥	٣.٨٠	٢	٣.٠٠	٥م
٧	استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في برامج تنمية المديرين (الأفلام الوثائقية، التعليم الفردي، التدريب المصغر،المحاضرات والندوات المسجلة،...)	٤.٦٢	٧	٣.٩٣	٧	٣.٣١	٧	٣.٠٣	٤
٨	إعداد مواقع على الإنترنت مخصصة لمديري التعليم تعنى بالقضايا التربوية والإدارية، مع الاستمرار في تحديثها.	٤.٥٢	٨	٣.٧٤	٨	٢.٩٨	٨	٢.٨٥	٨

تابع الجدول رقم (٣٨).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٩	أسلوب التدريب المتعدد الوسائط مع إعداد وسائط التقنية المناسبة.	٤.٥٠	٩	٣.٥٩	٩	٢.٨٠	٩	٢.٦٣	٩
المجموع		٤.٦٩		٤.٠٦		٣.٢٧		٢.٩٢	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٨) حول أساليب تنمية الكفايات في مجال البرامج الحاسوبية، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، أساليب هذا المجال مهمة جدا (٤.٦٩)، وممارسة بشكل متوسط (٣.٢٧)، إلا أن ستة منها ممارسة بشكل كبير. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة (٤.٠٦)، وممارسة بشكل متوسط (٢.٩٢).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٣، وأدناها = ٤.٥٠، والفرق بينهما = ٠.٣٣، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٣.٨٣، وأدناها = ٢.٨٠، والفرق بينهما = ١.٠٣. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٤٥، وأدناها = ٣.٥٩، والفرق بينهما = ٠.٨٦، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٣.١٤، وأدناها = ٢.٦٣، والفرق بينهما = ٠.٥١.

٣. ثلاثة من أساليب هذا المجال درجة ممارستها من وجهة نظر مديري التعليم أقل من (٣.٤٠)، وهي (٥/٧، ٥/٨، ٥/٩) فهي تمارس بشكل غير كافي، وجميع

أساليب هذا المجال درجة ممارستها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، أي أن ممارستها من قبل مديري التعليم غير كافية، وقد يكون السبب في انخفاض درجة ممارسة هذه البرامج الحاسوبية هو أنها من الأساليب الحديثة والتي تحتاج إلى جهد من بعض مديري التعليم خاصة الذين أمضوا في الخدمة مدة طويلة وهم قليل، علما أن أوقاتهم تزدحم بأعمال كثيرة لكنها ينبغي ألا تشغلهم عن تطوير ذواتهم.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب ستة أساليب من حيث الأهمية هي (٥/٢ ، ٥/٤ ، ٥/٥ ، ٥/٧ ، ٥/٨ ، ٥/٩)، كما اتفقوا على ترتيب أربعة أساليب من حيث الممارسة وهي (٥/٣ ، ٥/٥ ، ٥/٨ ، ٥/٩).

٥. اتفقت الفئتان على أن الأسلوب الخامس هو أعلى أساليب هذا المجال من حيث الأهمية، وأن الأسلوب التاسع هو أدناها متفقين بذلك مع الخبراء في أسلوب دلفاي، كما اتفقوا على أن هذا الأسلوب هو أدنى هذه الأساليب من حيث الممارسة.

الجدول رقم (٣٩). يبين درجة الأهمية ومدى الممارسة من وجهة نظر أفراد الدراسة لكل أسلوب من أساليب تنمية الكفايات في المجال السادس: الأساليب الإجرائية.

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١	منح مديري التعليم مزيدا من الصلاحيات تزيد من مساحة حريتهم في اتخاذ القرارات.	٤.٨٩	١	٤.٦٢	١	٤.٠٧	١	٣.٥٥	٢

تابع الجدول رقم (٣٩).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدوجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٢	إعداد أدلة لمديري التعليم تتضمن مهامهم، والأدوار المطلوب منهم أداؤها، ...	٤.٦٣	٥	٤.٤٥	٣	٣.٥٠	٧	٣.٥٧	١
٣	تطوير أساليب الإشراف على مديري التعليم.	٤.٥٠	١٢	٤.٥٦	٢	٣.٣١	١٠	٣.٤٢	٣
٤	تحديث استمارات تقويم الأداء ولوائحها التفسيرية بشكل منتظم بما يتطلبه تطوير الإدارة التربوية.	٤.٥٧	١١	٤.٤٥	٣م	٣.٥٤	٦	٣.٣١	٦
٥	التقويم المرحلي لأداء مديري التعليم وتقديم تغذية راجعة بناءة لهم.	٤.٦٠	٨	٤.٣٦	٥	٣.٣٨	٩	٣.١٠	٩
٦	تعامل الوزارة مع خطط الإدارات التعليمية وتقاريرها بعناية وتقويم.	٤.٧٠	٣	٤.٣١	٦	٣.٨١	٤	٣.٤١	٤

تابع الجدول رقم (٣٩).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
٧	دعم مديري التعليم بعدد كاف من المساعدين والمستشارين (بحسب حجم المنطقة / المحافظة).	٤.٧٩	٢	٤.٢١	١٠م	٣.٤٠	٨	٣.٢١	٨
٨	إعداد نماذج للتقويم الذاتي وتوجيه مديري التعليم بالإفادة منها.	٤.٦٣	٥م	٤.٠٤	١٦	٣.١٥	١٤	٣.٠٧	١١
٩	تحفيز مديري التعليم على تقديم مشاريع إدارية وتربوية وتكريمهم عليها.	٤.٦٧	٤	٤.٢١	١٠	٣.٣١	١٠م	٣.٠٣	١٣
١٠	تكريم المديرين المتميزين سنويا وفق ضوابط علمية محددة.	٤.٦٢	٥م	٤.٢٤	٨	٢.٨٨	٢	٢.٦٦	١٧

تابع الجدول رقم (٣٩).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١١	تشجيع مديري التعليم على معالجة المشكلات الفنية باستخدام أساليبهم الابتكارية الخاصة.	٤.٦٠	٨م	٤.٠٧	١٥	٣.٧٩	٥	٢.٩٦	١٥
١٢	تكليف المرشحين لإدارات التعليم مدة محددة ثم تقويم مدى مناسبتهم.	٤.٥٠	١٢م	٤.٢٨	٧	٣.١٣	١٥	٣.٠٧	١١م
١٣	التعامل مع مديري التعليم على أنهم مفوضون وليسوا تنفيذيين.	٤.٤٨	١٥م	٤.٢٢	٩	٣.٨٣	٣	٣.٢٧	٧
١٤	استضافة المديرين لدى أجهزة الوزارة بشكل مبرمج لإطلاعهم على ما يستجد في الوزارة قبل نزوله للميدان.	٤.٦٠	٨م	٤.١٠	١٣	٣.٢١	١٣	٣.٣٨	٥

تابع الجدول رقم (٣٩).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١٥	تشكيل مجلس مديري التعليم بإشراف الوزارة يختار أعضاؤه من مديري التعليم ومسؤولي الوزارة والأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية.	٤.٤٨	١٥	٤.١٤	١٢	٣.٢٢	١٢	٣.١٠	٩م
١٦	إخضاع المرشحين لإدارات التعليم لاختبار مبني على الكفايات.	٤.٥٠	١٢م	٤.١٠	١٣م	٣.١٣	١٥م	٢.٩٧	١٤
١٧	إقامة مسابقات علمية بين الإدارات التعليمية تدفع إلى التميز والتفوق والإتقان.	٤.٢٤	١٧	٣.٦٩	١٧	٣.٠٠	١٧	٢.٧٢	١٦

تابع الجدول رقم (٣٩).

م	الأسلوب	أهمية الأسلوب				ممارسة مديري التعليم للأسلوب			
		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم		من وجهة نظر مديري التعليم		من وجهة نظر مديري العموم	
		الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
١٨	تكوين رابطة لمديري التعليم تهتم بقضاياهم، مع دعمها من الجهات المسؤولة.	٤.١٣	١٨	٣.٤١	١٨	٢.٥١	١٨	٢.٣١	١٨
	المجموع	٤.٥٢		٤.٠٠		٣.٠١		٣.٠٦	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣٩) حول أساليب تنمية الكفايات في مجال الأساليب الإجرائية، يتضح ما يلي:

١. من وجهة نظر مديري التعليم، أساليب هذا المجال مهمة جدا (٤.٥٢)، وممارسة بشكل متوسط (٣.٠١)، إلا أن ثمانية منها ممارسة بشكل كبير. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فمهمة (٤.٠٠)، وممارسة بشكل متوسط (٣.٠٦).

٢. من وجهة نظر مديري التعليم، أعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٨٩، وأدناها = ٤.١٣، والفرق بينهما = ٠.٧٦، ومن حيث الممارسة أعلاها = ٤.٠٧، وأدناها = ٢.٥١، والفرق بينهما = ١.٥٦. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فأعلى درجة من حيث الأهمية = ٤.٦٢، وأدناها = ٣.٤١، والفرق بينهما = ١.٢١، ومن حيث الممارسة أعلاها =٣.٥٧، وأدناها = ٢.٣١، والفرق بينهما = ١.٢٦.

٣. عشرة من أساليب هذا المجال درجة ممارستها من وجهة نظر مديري التعليم أقل من (٣.٤٠)، وهي (٦/٣، ٦/٥ ، ٦/٨، ٦/٩، ٦/١٢ ، ٦/١٤ ، ٦/١٥ ، ٦/١٦ ، ٦/١٧ ، ٦/١٨) فهي تمارس بشكل غير كافي ، وفيما عدا أربعة أساليب فأساليب هذا المجال درجة ممارستها من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل من (٣.٤٠)، وهي (٦/٤ ، ٦/٥ ، ٦/٧، ٦/٨، ٦/٩، ٦/١٠ ، ٦/١١ ، ٦/١٢ ، ٦/١٣ ، ٦/١٤ ، ٦/١٥ ، ٦/١٦ ، ٦/١٧ ، ٦/١٨)، أي أن ممارستها من قبل مديري التعليم غير كافية ، وقد يكون السبب في انخفاض درجة ممارسة هذه الأساليب الإجرائية هو أن الوزارة لم توفر لهم هذه البرامج التدريبية ، وإذا أتاحتها الوزارة فقد تصادف أوقاتا غير مناسبة لمديري التعليم إما لظروفهم الخاصة في مثل الإجازات الصيفية أو لانغماسهم في أعمالهم أثناء العام الدراسي مع استثقال بعضهم للبرامج التي تقام خارج المملكة. وهذه الأساليب تقع في معظمها على الوزارة التي لم يكن لديها جهة خاصة بمديري التعليم تتولى شؤونهم بشكل خاص وتتلمس احتياجاتهم عن كثب وتقدم لهم ما يحتاجونه من برامج تساعدهم على تنمية كفاياتهم ، ولكن هذا النقص لدى الوزارة تم تلافيه بإنشاء الأمانة العامة لإدارات التعليم عام ١٤هـ والتي بدأت تظهر آثارها الإيجابية على أداء مديري التعليم في السنوات القليلة الماضية.

٤. اتفق مديرو التعليم ومديرو العموم في الوزارة على ترتيب ثلاثة أساليب من حيث الأهمية هي (٦/١ ، ٦/١٧ ، ٦/١٨)، كما اتفقوا على خمسة أساليب من حيث الممارسة هي (٦/٤ ، ٦/٥ ، ٦/٦ ، ٦/٧، ٦/١٨).

٥. اتفقت الفئتان على أن الأسلوب الأول هو أعلى أساليب هذا المجال من حيث الأهمية ، والأسلوب (٦/١٨) هو أدناها متفقين بذلك مع الخبراء في أسلوب دلفاي ، كما اتفقوا على أن الأسلوب (٦/١٨) هو أدنى هذه الأساليب من حيث الممارسة.

إجابة السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين توافر الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم في إدارة التعليم، وقطاعهم التعليمي "بنين/بنات"؟

لقد ضمّنت الاستبانة طلبا من أفراد الدراسة بالإفادة عن متغيرات المؤهل وسنوات الخبرة ونوع القطاع الحكومي (بنين/بنات)، وذلك لدراسة العلاقة بين توافر الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة وهذه المتغيرات الثلاثة. وقد تمّ استخدام اختبار مان وتني Mann/Whitney Test لاستجابات الفئة المستهدفة من أفراد الدراسة في تحديدهم لمدى توافر الكفايات لديهم في المجالات الخمسة عشر الواردة في الاستبانة باختلاف المؤهل وسنوات الخبرة ونوع القطاع الحكومي (بنين/بنات). والجداول التالية تبين ذلك.

الجدول رقم (٤٠). يبين العلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم ومؤهلاتهم العلمية حسب اختبار مان وتني *Mann/Whitney Test* .

	المجال	المتوسط الحسابي		قيمة U	مستوى الدلالة
		المؤهل الجامعي	المؤهل العالي		
الكفايات الشخصية	التصور والإدراك	١٨.٥٠	٢٧.٣٥	١٦٠.٠	٠.٠٢٦١ دال عند ٠.٠٥
	السمات والأخلاق	١٩.٦٨	٢٨.٥٨	١٨٠.٠	٠.٠٢٥٠ دال عند ٠.٠٥

تابع الجدول رقم (٤٠).

	المجال	المتوسط الحسابي		قيمة U	مستوى الدلالة
الكفايات القيادية	القيادة	١٧.٩٨	٣٠.٠٢	١٤٢.٥	٠.٠٠٢٩ دال عند ٠.٠١
	التغيير والتطوير	٢٠.٤٣	٢٧.٩٤	١٩٦.٥	٠.٠٦٣١ غير دال
	اتخاذ القرارات وحل المشكلات	١٧.٥٢	٢٩.٧٠	١٣٢.٥	٠.٠٠٢٢ دال عند٠.٠١
الكفايات الإدارية	الأهداف واللوائح والسياسات	٢١.٣٤	٢٧.١٧	٢١٦.٥	٠.١٤٧٠ غير دال
	التخطيط والتنظيم	٢٠.٥٠	٢٧.٨٨	١٩٨.٠	٠.٦٨٢ غير دال
	الاتصال وتقنية المعلومات	٢١.٩٥	٢٦.٦٥	٢٣٠.٠	٠.٢٤٤٢غير دال
	العلاقة بالمجتمع	٢٢.٢٠	٢٦.٤٤	٢٣٥.٥	٠.٢٩٣٧ غير دال
	الشؤون المالية والتجهيزات	١٨.٨٩	٢٩.٢٥	١٦٢.٥	٠.٠١٠٤ دال عند٠.٠٥
الكفايات التربوية	الإشراف التربوي والمتابعة	٢١.٢٧	٢٧.٢٣	٢٤٥.٠	٠.١٣٤٨ غير دال
	العاملون	٢١.١١	٢٧.٣٧	٢١١.٥	٠.١١٣٧ غير دال
	الطلاب	٢٠.٥٥	٢٧.٨٥	١٩٩.٠	٠.٠٧١٦ غير دال
	المناهج والبرامج التربوية	٢٠.٣٠	٢٨.٠٦	١٩٣.٥	٠.٠٥٣٣ غير دال
	التقويم التربوي	٢٢.٦٤	٢٦.٠٨	٢٤٥.٠	٠.٣٨٧٦ غير دال

يوضح الجدول رقم (٤٠) الفروق في إجابات مديري التعليم وفقا لمؤهلاتهم العلمية (المؤهل الجامعي / المؤهل العالي) باستخدام اختبار مان وتني Mann/Whitney Test ؛ حيث يوضح الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في خمسة مجالات من المجالات الخمسة عشر، كالتالي :

المحور الأول : الكفايات الشخصية / المجال الأول : التصور والإدراك :

المتوسط الحسابي للمؤهل الجامعي = ١٨.٥٠

المتوسط الحسابي للمؤهل العالي = ٢٧.٣٥

قيمة u = ١٦٠.٠

قيمة p = ٠.٠٢٦١

وهذه دالة إحصائيا عند ٠.٠٥ لصالح المؤهل العالي.

مما يعني أن توافر الكفايات الشخصية في مجال التصور والإدراك لدى مديري التعليم يزداد بازدياد التأهيل العلمي لديهم ؛ وذلك لأن التأهيل العلمي العالي بما يتضمنه من بحوث ودراسات ومراجع ومصادر وما يتعرض له الدارس من حوارات ونقاشات وما يطلع عليه من مقروءات ومسموعات وما قد يمارسه من تجارب واستقصاءات كل ذلك يتوقع أن يكسب مدير التعليم رسوخا في كفاياته ، ومنها الكفايات الشخصية في مجال التصور والإدراك فيزيده وضوحا في رؤيته التعليمية وتكاملا في فهمه العام للتربية الإسلامية وما يلائمها من الاتجاهات الفكرية ، وكل ذلك يصب في خدمة إدارته للتعليم في منطقته (أو محافظته).

المحور الأول: الكفايات الشخصية / المجال الثاني: السمات والأخلاق

المتوسط الحسابي للمؤهل الجامعي = ١٩.٦٨

المتوسط الحسابي للمؤهل العالي = ٢٨.٥٨

قيمة u = ١٨٠.٠

قيمة p = ٠.٠٢٥٠

وهذه دالة إحصائيا عند ٠.٠٥ لصالح المؤهل العالي.

مما يعني أن توافر الكفايات الشخصية في مجال السمات والأخلاق لدى مديري التعليم يزداد بازدياد التأهيل العلمي لديهم ؛ لأن التأهيل العلمي العالي وما يتضمنه من دخول في حوارات علمية واستماع لوجهات النظر الأخرى وتحمل للرأي المخالف يتوقع أن يكسب مدير التعليم رسوخا في كفاياته الشخصية في مجال السمات والأخلاق

فيكون أقدر على إدارة ذاته وأكثر احتراما لوجهات النظر المتعددة مع زيادة في الدافعية والطموح.

المحور الثاني : الكفايات القيادية / المجال الأول : القيادة

المتوسط الحسابي للمؤهل الجامعي = ١٧.٩٨

المتوسط الحسابي للمؤهل العالي = ٣٠.٠٢

قيمة u = ١٤٢.٥

قيمة p = ٠.٠٢٩

وهذه دالة إحصائيا عند ٠.٠١ لصالح المؤهل العالي.

مما يعني أن توافر الكفايات القيادية في مجال القيادة لدى مديري التعليم يزداد بازدياد التأهيل العلمي لديهم ؛ لأن التأهيل العلمي العالي وما يتضمنه من إدارة للحوارات والنقاشات وإبداء لوجهة النظر والإقناع بالفكرة يتوقع أن يكسب مدير التعليم رسوخا في كفاياته في مجال القيادة ، فيكون أكثر تأثيرا في الآخرين وقدرة على التعامل مع مختلف الفئات في إدارته إضافة إلى اتساع ثقافته التربوية والإدارية.

المحور الثاني : الكفايات القيادية / المجال الثالث : اتخاذ القرارات وحل المشكلات

المتوسط الحسابي للمؤهل الجامعي = ١٧.٥٢

المتوسط الحسابي للمؤهل العالي = ٢٩.٧٠

قيمة u = ١٣٢.٥

قيمة p = ٠.٠٠٢٢

وهذه دالة إحصائيا عند ٠.٠١ لصالح المؤهل العالي.

مما يعني أن توافر الكفايات القيادية في مجال اتخاذ القرارات وحل المشكلات لدى مديري التعليم يزداد بازدياد التأهيل العلمي لديهم ؛ لأن التأهيل العلمي العالي وما

يتضمنه من تناول للقضايا والمشكلات العلمية وما يدور حولها من اختلاف في وجهات النظر يتوقع أن يكسب مدير التعليم رسوخا في كفاياته القيادية في مجال اتخاذ القرارات وحل المشكلات، فيزداد تجاوبا مع القضايا التربوية وتعاملا مع البحوث والدراسات فيكون أقدر على توظيفها في اتخاذ قراراته الإدارية.

المحور الثالث: الكفايات الإدارية / المجال الأول: الشؤون المالية والتجهيزات

المتوسط الحسابي للمؤهل الجامعي = ١٨.٨٩

المتوسط الحسابي للمؤهل العالي = ٢٩.٢٥

قيمة u = ١٦٢.٥

قيمة p = ٠.٠١٠٤

وهذه دالة إحصائيا عند ٠.٠٥ لصالح المؤهل العالي.

مما يعني أن توافر الكفايات الإدارية في مجال الشؤون المالية والتجهيزات لدى مديري التعليم يزداد بازدياد التأهيل العلمي لديهم؛ لأن التأهيل العلمي العالي وما يتضمنه من بحث وتقص وتقدير للأولويات يتوقع أن يكسب مدير التعليم رسوخا في كفاياته الإدارية في مجال الشؤون المالية والتجهيزات، فيزداد معرفة بالمصادر والاحتياجات والأولويات في هذا المجال فيوظفها في تسيير دفة إدارته التعليمية.

أما المجالات العشر المتبقية (وهي: التغيير والتطوير، الأهداف واللوائح والسياسات، التخطيط والتنظيم، الاتصال وتقنية المعلومات، العلاقة بالمجتمع، الإشراف التربوي والمتابعة، العاملون من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين وإداريين، الطلاب، المناهج والبرامج التربوية، التقويم التربوي) فلم تظهر إجابات مديري التعليم أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافرها وبين التأهيل العلمي لديهم، وهذا قد يعطي مؤشرا سلبيا أن الدراسات العليا في بعض الجامعات وإن اعتنت بالجانب المعرفي قد تغفل الجوانب المهارية والوجدانية في مثل هذه المجالات الواردة.

الجدول رقم (٤١). يبين العلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم وسنوات الخبرة في إدارة التعليم حسب اختبار مان وتني *Mann/Whitney Test* .

المحور	المجال	المتوسط الحسابي		قيمة U	مستوى الدلالة
		أقل من خمس سنوات	خمس سنوات فأكثر		
الكفايات الشخصية	التصور والإدراك	٢١.٢٧	٢٤.٦٥	٢١٥.٠	٠.٣٨٦٤ غير دال
	السمات والأخلاق	٢١.٦١	٢٦.٢٩	٢٢١.٠	٠.٢٣٢٨ غير دال
الكفايات القيادية	القيادة	٢٢.٢٠	٢٥.٧٣	٢٣٤.٥	٠.٣٧٦١ غير دال
	التغيير والتطوير	٢٢.٢٨	٢٥.٦٥	٢٣٦.٥	٠.٣٩٨٨ غير دال
	اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٢٢.٦٧	٢٤.٣٣	٢٤٥.٥	٠.٦٧٣٦ غير دال
الكفايات الإدارية	الأهداف واللوائح والسياسات	٢٢.٨٣	٢٥.١٣	٢٤٩.٠	٠.٥٦٢٣ غير دال
	التخطيط والتنظيم	٢٣.٢٠	٢٤.٧٧	٢٥٧.٥	٠.٦٩٣٣ غير دال
	الاتصال وتقنية المعلومات	٢٢.٣٥	٢٥.٥٨	٢٣٨.٠	٠.٤١٦٣ غير دال
	العلاقة بالمجتمع	٢١.٩١	٢٦.٠٠	٢٢٨.٠	٠.٣٠٤٦ غير دال
	الشؤون المالية والتجهيزات	٢٢.٥٤	٢٥.٤٠	٢٤٢.٥	٠.٤٧٤٩ غير دال

تابع الجدول رقم (٤١).

المحور	المجال	المتوسط الحسابي		قيمة U	مستوى الدلالة
		أقل من خمس سنوات	خمس سنوات فأكثر		
الكفايات التربوية	الإشراف التربوي والمتابعة	٢٢.٢٤	٢٥.٦٩	٢٣٥.٥	٠.٣٨١٣ غير دال
	العاملون	٢١.١٥	٢٦.٧٣	٢١٠.٥	٠.١٥٢٠ غير دال
	الطلاب	٢١.٧٢	٢٦.١٩	٢٢٣.٥	٠.٢٦٣٥ غير دال
	المناهج والبرامج التربوية	٢٣.٢٤	٢٤.٧٣	٢٥٨.٥	٠.٧٠٦٧ غير دال
	التقويم التربوي	٢١.١٧	٢٦.٧١	٢١١.٠	٠.١٥٩٧ غير دال

بالنظر إلى الجدول رقم (٤١) نجد أن إجابات مديري التعليم لم تظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر مجالات الكفايات وخبرتهم في إدارة التعليم، وهذا قد يشير إلى أن مديري التعليم لا يستفيدون من سنوات عملهم في إدارات التعليم في زيادة الكفايات اللازمة لهم؛ ولعل السبب في ذلك هو أن مديري التعليم لم يتعرضوا أثناء سنوات خدمتهم في إدارة التعليم لبرامج كافية تنمي كفاياتهم، وهذا يرجع من جانب إلى مديري التعليم أنفسهم أنهم لم يعملوا على تنمية ذواتهم ولم يمارسوا أساليب تنمية كفاياتهم، ومن جانب آخر يرجع إلى وزارة المعارف التي لم توفر لهم البرامج المناسبة الكافية لتنمية تلك الكفايات وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الغانم ١٩٩٠ ودراسة حبيل ١٩٩١، وهذا يبرز أهمية ممارسة مديري التعليم لأساليب تنمية الكفايات، وهو ما أبرزته هذه الدراسة.

الجدول رقم (٤٢). يبين العلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم والقطاع التعليمي (بنين/بنات) حسب اختبار مان وتني Mann/Whitney Test .

	المجال	المتوسط الحسابي		قيمة U	مستوى الدلالة
		بنين	بنات		
الكفايات الشخصية	التصور والإدراك	٢٤.٥٠	٢٢.٨٢	٢١٤.٥	٠.٦٩٩٩ غير دال
	السمات والأخلاق	٢٧.٣٣	٢٠.١٩	١٨٧.٠	٠.٠٩٣٩ غير دال
الكفايات القيادية	القيادة	٢٧.٣٦	٢٠.١٣	١٨٦.٠	٠.٠٩٥٥ غير دال
	التغيير والتطوير	٢٦.٢٤	٢٢.٤٤	٢٢٣.٠	٠.٣٨٠٤ غير دال
	اتخاذ القرارات وحل المشكلات	٢٥.٣٦	٢٢.٧٨	٢٢٨.٥	٠.٥٤٣٨ غير دال
الكفايات الإدارية	الأهداف واللوائح والسياسات	٢٥.٤١	٢٤.١٦	٢٥٠.٥	٠.٧٧١٧ غير دال
	التخطيط والتنظيم	٢٥.٥٥	٢٣.٨٨	٢٤٦.٠	٠.٧٠٠٧ غير دال
	الاتصال وتقنية المعلومات	٢٦.٩٧	٢٠.٩٤	١٩٩.٠	٠.١٦٣٣ غير دال
	العلاقة بالمجتمع	٢٦.٨٠	٢١.٢٨	٢٠٤.٥	٠.٢٠٢٥ غير دال
	الشؤون المالية والتجهيزات	٢٦.٧٠	٢١.٥٠	٢٠٨.٠	٠.٢٣١٥ غير دال

تابع الجدول رقم (٤٢).

	المجال	المتوسط الحسابي		قيمة U	مستوى الدلالة
الكفايات التربوية	الإشراف التربوي والمتابعة	٢٦.٨٢	٢١.٢٥	٢٠٤.٠	٠.١٩٣٤ غير دال
	العاملون	٢٦.٨٣	٢١.٢٢	٢٠٣.٥	٠.١٨٤٦ غير دال
	الطلاب	٢٧.١٢	٢٠.٦٣	١٩٤.٠	٠.١٣٥٣ غير دال
	المناهج والبرامج التربوية	٢٦.٨٢	٢١.٢٥	٢٠٤.٠	٠.١٩٥٨ غير دال
	التقويم التربوي	٢٥.٨٣	٢٣.٢٨	٢٣٦.٥	٠.٥٥٠٦ غير دال

بالنظر إلى الجدول رقم (٤٢) نجد أن إجابات مديري التعليم لم تظهر أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر مجالات الكفايات والقطاع التعليمي لهم، وهذا يعني أن توافر هذه الكفايات لدى مديري التعليم لا يتأثر باختلاف قطاعهم التعليمي سواء كانوا مديري تعليم بنين أو مديري تعليم بنات، ولعل هذا يشير إلى أن مديري التعليم كلهم بحاجة إلى توافر هذه الكفايات بغض النظر عن كونهم مديري تعليم بنين أو مديري تعليم بنات.

الفصل السادس
خلاصة الدراسة وتوصياتها

الفصل السادس

خلاصة الدراسة وتوصياتها

يتضمن هذا الفصل ملخصا لمحتويات الدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وأهم التوصيات المقترحة في ضوء نتائج الدراسة، والتي يأمل الباحث أن تساهم في تطوير عمل مديري التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال تنمية الكفايات اللازمة لهم.

أولاً: خلاصة الدراسة

تضمنت هذه الدراسة ستة فصول بالإضافة إلى المراجع والملاحق، فتناول *الفصل الأول* مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها. فيتطلب النهوض بالتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تطوير مختلف عناصر العملية التربوية، من مدارس، ومناهج، وهيئة تدريسية، وإدارة مدرسية، وإشراف تربوي، وإدارات تعليم. ولعل تطوير إدارات التعليم يحظى بأولوية خاصة؛ نظرا للدور الكبير الذي تضطلع به هذه الإدارات، وحجم الفئات التربوية والاجتماعية التي تتأثر بها وبأدائها. وفي هذا السياق أصبح تطوير إدارات التعليم في المملكة مطلبا أساسيا للتنمية الشاملة؛ لأن التطوير يعني زيادة فاعلية هذه الإدارات والمؤسسات التعليمية التابعة لها. وهذا التطوير لإدارات التعليم لا يقوم به إلا مديرون مؤهلون يتمتعون بكفايات عالية تشمل مهارات ومعارف واتجاهات تمكّنهم من القيام

بالواجب المنوط بهم، وتجعلهم قادرين على تسيير أعمالهم اليومية، وقيادة مؤسساتهم التعليمية نحو تحقيق الأهداف التربوية باقتدار وإبداع. إن مشكلة الدراسة يمكن بلورتها في سؤال رئيسي هو: ما الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية؟ وما أساليب تنميتها؟

وقد هدفت الدراسة إلى بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد أساليب تنميتها، والتعرف على مدى امتلاكهم لهذه للكفايات، ومدى ممارستهم لأساليب تنميتها، والتعرف على علاقة متغيرات الدراسة (المؤهل، الخبرة في إدارة التعليم، القطاع التعليمي "بنين/بنات") بمدى امتلاك مديري التعليم للكفايات اللازمة لهم.

وتكمن أهمية الدراسة في أهمية الدور الحيوي الذي يلعبه مدير التعليم الذي يمتلك الكفايات اللازمة في تطوير التعليم الذي يديره، فيتوقع أن هذه الدراسة يمكن أن تفيد في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري التعليم الذين هم على رأس العمل، وإعداد البرامج التدريبية لمديري التعليم بناء على تلك الاحتياجات، وتأهيل وإعداد القيادات التربوية من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين ونحوهم وفق تلك الكفايات ليتسنّموا أماكن قيادية في المستقبل، واستكمال الكفايات غير المتوفرة بدرجة كافية لدى القيادات التربوية الحالية من مديري تعليم ومساعديهم ومن في حكمهم سواء بالطرق الذاتية أو البرامج التدريبية، وتطبيق هذه الكفايات على المرشحين لإدارات التعليم كمعايير لاختيارهم، وكما يمكن استفادة القيادات الإدارية في قطاعات الدولة الأخرى مع شيء من التحوير لتطويعها لتناسب القطاع.

وفي ***الفصل الثاني*** استعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات اللازمة للقادة التربويين من مديري تعليم ومشرفين تربويين ومديري مدارس ونحوهم مما أمكن الاطلاع عليه، وقد بلغ مجموع الدراسات السابقة (٢٧)

سبعا وعشرين دراسة تمّ تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: دراسات تتعلق بكفايات مديري التعليم (٥) دراسات، ودراسات تتعلق بمديري التعليم وإداراتهم (٩) دراسات، ودراسات تتعلق بكفايات العاملين بشكل عام (١٣) دراسة. وهذه الدراسات سبع منها باللغة الإنجليزية، والباقية باللغة العربية.

وفي *الفصل الثالث* تناول الباحث الإطار النظري للدراسة الذي تضمن موضوع القيادة الإدارية ونظرياتها القديمة (السماتية، والموقفية، والتفاعلية)، ونظرياتها الحديثة التي ركزت على الفاعلية في اتخاذ القرارات، والفاعلية في الاتصالات، والفاعلية في إدارة الوقت، والإدارة بالأهداف، وإدارة التغيير. ثم إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية، ونشأة إدارات التعليم في المملكة وتطورها والإشراف عليها، ومديري التعليم من حيث مهامهم وصلاحياتهم، اختيارهم، إعدادهم وتدريبهم. ثم الكفاية بشيء من التفصيل، من حيث مفهومها وصياغتها واشتقاقها وتصنيفها، ثم كفايات مديري التعليم في المملكة التي قام الباحث باشتقاقها من مصادر أربعة هي: البحوث والدراسات السابقة، ونظريات القيادة، والوظائف والمهام العامة لمدير التعليم في المملكة العربية السعودية، ثم عرضها على الخبراء في أسلوب دلفاي كمصدر رابع، ثم أساليب تنمية كفايات مديري التعليم التي بنيت أيضا بالتعاون مع الخبراء في أسلوب دلفاي.

وفي *الفصل الرابع* تناول الباحث المنهج الذي اتبعه في دراسته وهو المنهج الوصفي التحليلي، متضمنا أسلوب دلفاي، ومجموعة الخبراء في هذا الأسلوب الذين تراوح عددهم بين ٢٣ إلى ٣٣ على مدى الجولات الثلاث حتى توصل إلى قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وقائمة أساليب تنمية هذه الكفايات، ثم إجراءات الدراسة التطبيقية، وأداة الدراسة التي هي استبانة اشتملت القائمتين المذكورتين، والتأكد من صدقها وثباتها، ثم جمع البيانات، ثم مجتمع

الدراسة المكون من فئتين: فئة مديري التعليم في المملكة وهي الفئة المستهدفة، وفئة مديري العموم في الوزارة وهي الفئة المساندة، ثم خصائص الفئة المستهدفة من مجتمع الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة التي شملت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، واختبار (ت) (T-Test)، واختبار مان - وتني (Mann Whitney Test).

وفي *الفصل الخامس* تناول الباحث نتائج الدراسة وتفسيرها إجابة عن أسئلة الدراسة الرئيسية، ثم تناول في *الفصل السادس* خلاصة الدراسة وتوصياتها.

ثانياً: نتائج الدراسة

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة ضمن خمسة أبعاد بنيت على أسئلة الدراسة، وهي النتائج المتعلقة بالكفايات اللازمة لمديري التعليم، والنتائج المتعلقة بأساليب تنمية الكفايات، والنتائج المتعلقة بمدى أهمية هذه الكفايات وتوافرها لدى مديري التعليم في المملكة، والنتائج المتعلقة بمدى أهمية هذه الأساليب ومدى ممارسة مديري التعليم لها، وأخيرا النتائج المتعلقة بالعلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم ومتغيرات الدراسة.

أ. خلاصة النتائج المتعلقة بالكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة:

بالتعاون مع الخبراء في أسلوب دلفاي من خلال ثلاث جولات توصل الباحث إلى قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، صنفت إلى أربعة محاور وخمسة عشر مجالا، وشملت (١٣١) كفاية، كما يلي:

المحور الأول: الكفايات الشخصية:

المجال الأول: التصور والإدراك (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٣٤٪.

المجال الثاني: السمات والأخلاق (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المحور الثاني: الكفايات القيادية:

المجال الأول: القيادة (١٢) كفاية، وتمثل نسبة ٩.١٦٪.

المجال الثاني: التغيير والتطوير (٦) كفايات، وتمثل نسبة ٤.٥٨٪.

المجال الثالث: اتخاذ القرارات وحل المشكلات (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المحور الثالث: الكفايات الإدارية:

المجال الأول: الأهداف والسياسات واللوائح (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المجال الثاني: التخطيط والتنظيم (١١) كفاية، وتمثل نسبة ٨.٤٪.

المجال الثالث: الاتصال وتقنية المعلومات (١٢) كفاية، وتمثل نسبة ٩.١٦٪.

المجال الرابع: العلاقة بالمجتمع المحلي (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٪.

المجال الخامس: الشؤون المالية والتجهيزات (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٣٤٪.

المحور الرابع: الكفايات التربوية:

المجال الأول: الإشراف التربوي (١٠) كفايات، وتمثل نسبة ٧.٦٣٪.

المجال الثاني: شؤون المعلمين والعاملين (٧) كفايات، وتمثل نسبة ٥.٣٤٪.

المجال الثالث: شؤون الطلاب (٩) كفايات، وتمثل نسبة ٦.٨٧٪.

المجال الرابع: المناهج والبرامج التربوية (٨) كفايات، وتمثل نسبة ٦.١١٪.

المجال الخامس: التقويم التربوي (٨) كفايات، وتمثل نسبة ٦.١١٪.

وقد تم التوصل إلى اتفاق الخبراء على أهمية هذه الكفايات بدرجات متفاوتة، حيث كان الاتفاق تاما على تسع منها، وعاليا على (١١٧)، ومتوسطا على خمس، ولا توجد كفايات ليس عليها اتفاق.

والكفايات التي تمّ الاتفاق عليها بشكل تام هي:

١/٢/٩ يمتلك القدرة على التفاوض

٣/٢/٢ يسهم في تنظيم الهياكل والإجراءات الإدارية.

٣/٢/٣ يفوض السلطات ويمنح الصلاحيات وفق أسس وضوابط معينة.

٣/٥/٢يعتني بتوفير المصادر البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أهداف الإدارة وخططها.

٤/١/٢ يعتني بضبط جودة العمل.

٤/١/٨ يراجع أوضاع العمل الإداري والتربوي ويحدد متطلباته المستجدة.

٤/١/١٠ يوازن في التركيز على الغايات بين التدقيق في التفاصيل وإهمالها.

٤/٤/١ يلم إلماما عاما بالتخصصات العلمية في التعليم العام ويقدر الحاجة إليها.

٤/٤/٣ يتابع البرامج التعليمية في مراحل إعدادها حتى ظهور نتائجها.

ب. خلاصة النتائج المتعلقة بأساليب تنمية الكفايات:

كما توصل الباحث بالتعاون مع الخبراء في أسلوب دلفاي إلى قائمة أساليب تنمية الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة صنفت إلى ستة مجالات، وشملت (٦١) أسلوبا، كما يلي:

المجال الأول: اللقاءات والندوات (٥) أساليب، وتمثل نسبة ٨.٢٪.

المجال الثاني: الزيارات وتبادل الخبرات (٧) أساليب، وتمثل نسبة ١١.٤٨ ٪.

المجال الثالث: البرامج التدريبية (١٢) أسلوبا، وتمثل نسبة ١٩.٦٧٪.

المجال الرابع: الأساليب التثقيفية (١٠) أساليب، وتمثل نسبة ١٦.٣٩٪.

المجال الخامس: البرامج الحاسوبية (٩) أساليب، وتمثل نسبة ١٤.٧٥٪.

المجال السادس: الأساليب الإجرائية (١٨) أسلوبا، وتمثل نسبة ٢٩.٥٪.

وقد تم التوصل إلى اتفاق الخبراء على أهمية هذه الأساليب بدرجات متفاوتة حيث كان الاتفاق تاما على ثلاثة منها، وعاليا على (٥٣)، ومتوسطا على أربعة، وأسلوب واحد لم يوجد عليه اتفاق.

وقد تم التوصل إلى اتفاق الخبراء على أهمية هذه الأساليب بدرجات متفاوتة حيث كان الاتفاق تاما على ثلاثة منها، هي: ١/٣، ٦/٣، ٦/١١. وأربعة عليها اتفاق متوسط، هي: ١/١، ٣/٦، ٣/١٢، ٦/٤. وأسلوب واحد ليس عليه اتفاق، هو: ٣/٦. أما بقية الأساليب وعددها (٥٣) أسلوبا فكان الاتفاق عليها عاليا.

والأساليب التي تمّ الاتفاق عليها بشكل تام هي:

١/٣حضور اللقاءات السنوية مع المسؤولين في الوزارة وقادة العمل التربوي التي تناقش المشكلات التي تواجه مديري التعليم.

٦/٣ تطوير أساليب الإشراف على مديري التعليم.

٦/١١ تشجيع مديري التعليم على معالجة المشكلات الفنية باستخدام أساليبهم الابتكارية الخاصة.

ج. خلاصة النتائج المتعلقة بأهمية الكفايات وتوافرها:

من خلال استبانة تضمنت الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة وزعت على فئتي مجتمع الدراسة ، تبين أن (١٣١) كفاية من بين (١٣١) مهمة جدا من وجهة نظر مديري التعليم ؛ حيث حازت كل واحدة على متوسط أعلى من (٤.٢٠) ، والكفاية الوحيدة وهي (١/١/٧) مهمة ، أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فإن (١١١) كفاية من بين (١٣١) مهمة جدا ، و (٢٠) كفاية مهمة.

كما تبين أن هذه الكفايات متوافرة لدى مديري التعليم بدرجات متفاوتة ، فمن وجهة نظر مديري التعليم : (١٠٠) كفاية متوافرة بشكل كبير جدا ، و (٣١) كفاية متوافرة بشكل كبير. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة : (٨٠) كفاية متوافرة بشكل كبير، و(٥١) كفاية متوافرة بشكل متوسط.

كما تفاوتت أيضا وجهات نظر الفئتين في مدى توافرها لدى مديري التعليم ، وذلك كما يلي :

جميع الكفايات الواردة في الاستبانة تبدو من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل توافرا لدى مديري التعليم من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم.

من وجهة نظر مديري التعليم جميع الكفايات بلا استثناء متوسط درجة توافرها أقل من متوسط درجة أهميتها. وكذلك الأمر بالنسبة لوجهة نظر مديري العموم في الوزارة فجميع الكفايات بلا استثناء متوسط درجة توافرها أقل من متوسط درجة أهميتها.

د. خلاصة النتائج المتعلقة بأهمية أساليب تنمية الكفايات و ممارسة مديري التعليم لها:

وكذلك من خلال الاستبانة التي وزعت على فئتي مجتمع الدراسة والتي ضمنت أساليب تنمية الكفايات، تبين أن (٦٠) أسلوبا من بين (٦١) كلها مهمة جدا من وجهة نظر مديري التعليم؛ حيث حازت كل واحدة على متوسط أعلى من (٤.٢٠)، والأسلوب الوحيد وهو (٧/١) مهم، أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة فإن (٢٦) أسلوبا مهم جدا، و (٣٥) مهم.

كما تبين أن هذه الأساليب تمارس من قبل مديري التعليم بدرجات متفاوتة، فمن وجهة نظر مديري التعليم: (٩) أساليب ممارسة بشكل كبير جدا، و (٢٥) أسلوبا ممارسة بشكل كبير، و (٢٤) أسلوبا ممارسة بشكل متوسط، و (٣) أساليب ممارسة بشكل ضعيف. أما من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة: أسلوبان ممارسان بشكل كبير جدا، و (١٢) أسلوبا ممارسة بشكل كبير، و(٤١) أسلوبا ممارسة بشكل متوسط، و (٦) أساليب ممارسة بشكل ضعيف.

كما تفاوتت أيضا وجهات نظر الفئتين في مدى ممارسة مديري التعليم لها، وذلك كما يلي:

معظم الأساليب الواردة في الاستبانة عدا (٨/٤)، (٩/٤)، (١٠/٤)، (٢/٦)، (٣/٦)، (١٤/٦) تبدو من وجهة نظر مديري العموم في الوزارة أقل ممارسة من قبل مديري التعليم من وجهة نظر مديري التعليم أنفسهم.

من وجهة نظر مديري التعليم جميع الكفايات بلا استثناء متوسط درجة ممارستهم لها أقل من متوسط درجة أهميتها. وكذلك الأمر بالنسبة لوجهة نظر مديري العموم في الوزارة فجميع الأساليب بلا استثناء متوسط درجة ممارسة مديري التعليم لها أقل من متوسط درجة أهميتها.

هـ. خلاصة العلاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم ومتغيرات الدراسة:

من خلال إجابات مديري التعليم درس الباحث العلاقة بين مجالات الكفايات وكل من المؤهلات العلمية، والخبرة في إدارة التعليم، القطاع التعليمي (بنين/بنات) بتطبيق اختبار مان وتني Mann Whitney Test، فتوصل إلى ما يلي:

- ***متغير المؤهل العلمي (المؤهل الجامعي / المؤهل العالي):***

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم ومؤهلاتهم العلمية لصالح المؤهل العالي، وذلك في المجالات الخمسة التالية:

التصور والإدراك، السمات والأخلاق، القيادة، اتخاذ القرارات وحل المشكلات، الشؤون المالية والتجهيزات، مما يعني أنه كلما علا المؤهل العلمي لمدير التعليم ازداد توافر الكفايات لديه في هذه المجالات الخمسة.

ولم تظهر إجابات مديري التعليم ارتباطا ذا دلالة إحصائية في المجالات المتبقية.

- ***متغير الخبرة في إدارة التعليم (أقل من خمس سنوات / أكثر من خمس سنوات):***

لم تظهر إجابات مديري التعليم ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم والخبرة في إدارة التعليم.

- ***متغير القطاع التعليمي (بنين / بنات):***

لم تظهر إجابات مديري التعليم ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين توافر الكفايات لدى مديري التعليم والقطاع التعليمي.

ثالثاً: توصيات الدراسة

كان الهدف من هذه الدراسة هو بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وقائمة لأساليب تنميتها، ودراسة مدى توافر هذه الكفايات لديهم، ومدى ممارستهم لأساليب تنميتها، ودراسة العلاقة بين توافر هذه الكفايات لدى مديري التعليم وبعض المتغيرات (مؤهلاتهم العلمية، خبرتهم في إدارة التعليم، قطاعهم التعليمي (بنين/بنات).

وفي ضوء نتائج الدراسة النظرية والتطبيقية التي تمّ التوصل إليها، يقدم الباحث بعض التوصيات التي يأمل أن تسهم في رفع مستوى أداء مديري التعليم في المملكة العربية السعودية.

١. توصلت نتائج الدراسة إلى أن قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم مهمة، وعليه يوصي الباحث بضرورة استفادة مديري التعليم من هذه الكفايات من خلال:

- يقوم مدير التعليم بمراجعة قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم التي توصلت إليها الدراسة، ويحدد بشكل ذاتي وبكل موضوعية الكفايات غير المتوافرة لديه بقصد العمل على اكتسابها.

- تقوم الوزارة بتصميم بطاقة تقويم لمديري التعليم في ضوء الكفايات التي توصلت إليها الدراسة، ومن خلال مرور مشرفي الأمانة العامة لإدارات التعليم على هؤلاء المديرين تحدد الكفايات غير المتوافرة بشكل كاف لدى كل منهم بواسطة بطاقة التقويم وذلك بقصد مساعدة المديرين على اكتسابها.

٢. توصلت نتائج الدراسة إلى أن قائمة أساليب تنمية كفايات مديري التعليم مهمة، وعليه يوصي الباحث مديري التعليم بضرورة الاستفادة من هذه الأساليب من خلال:

• بعد أن يحدد مدير التعليم الكفايات غير المتوافرة لديه بشكل كاف، يقوم بمراجعة قائمة أساليب تنمية كفايات مديري التعليم التي توصلت إليها الدراسة، ويحدد منها ما ينمي هذه الكفايات غير المتوافرة لديه بشكل كاف ليعمل على ممارستها.

• تقوم الوزارة بتصميم بطاقة تحتوي على قائمة أساليب تنمية الكفايات التي توصلت إليها الدراسة لتحديد الأساليب غير الممارسة من قبل كل مدير من مديري التعليم وذلك للعمل على توفير الفرص لممارستها لتنمية الكفايات غير المتوافرة بدرجة كافية لديهم.

٣. توصلت الدراسة إلى أن كثيرا من مديري التعليم لا تتوافر لديهم الكفايات اللازمة لمديري التعليم بشكل كاف، وعليه يوصي الباحث:

• بالاهتمام بإعداد مديري التعليم قبل تعيينهم، من خلال تبني برامج قبلية تعتمد على الكفايات التي توصلت إليها الدراسة.

• وإن لم يتيسر إعداد مديري التعليم قبل تعيينهم فيمكن إعداد بطاقات خاصة بالمرشحين لتولي إدارات التعليم بناء على الكفايات التي توصلت إليها الدراسة لتحديد الكفايات غير المتوافرة لديهم بدرجة كافية فتعد لهم برامج مكثفة في الفترات الأولى من تعيينهم.

٤. توصلت الدراسة إلى أن كثيرا من مديري التعليم لا يمارسون أساليب تنمية الكفايات بشكل كاف، وعليه يوصي الباحث:

• بتوفير الإمكانات المادية اللازمة في إدارات التعليم التي تعين مديري التعليم على ممارسة أساليب تنمية كفاياتهم وهم في مناطقهم أو محافظاتهم.

• وما لا يمكن توفيره في بيئة عمل مديري التعليم فتعد الوزارة برامج تتضمن أساليب تنمية الكفايات اللازمة لهم والتي توصلت إليها الدارسة.

٥. توصلت الدراسة إلى وجدود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي وتوافر الكفايات لدى مديري التعليم لصالح التعليم العالي، وعليه يوصي الباحث:

• بعدم التنازل عن التأهيل الجامعي عند الترشيح لإدارات التعليم (بنين / بنات)، مع إعطاء الأولوية لذوي التأهيل العالي.

• وتهيئة الفرصة لمديري التعليم الذين لم يكملوا تعليمهم العالي لمواصلة تعليمهم، مع تشجيعهم على الدراسات التربوية وخاصة الإدارة التربوية ليتأهلوا في ميدان عملهم.

• وتهيئة الفرصة للعاملين في ميدان التعليم ممن لم يكملوا تعليمهم العالي ويتصفون بصفات قيادية لمواصلة تعليمهم ليكونوا مديري التعليم في المستقبل.

٦. إضافة إلى ما سبق، يوصي الباحث بما يلي:

• دراسة احتياجات مديري التعليم الذين هم على رأس العمل من خلال تحديد الكفايات غير المتوافرة لديهم.

• إعداد برامج لتنمية كفايات مديري التعليم تعتمد على أساليب تنمية الكفايات الواردة في الدراسة.

• عناية مديري التعليم بالتنمية الذاتية وعدم الاستغراق في الأعمال اليومية.

المقترحـــــات

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء دراسات علمية تعنى بالجوانب التالية :

- تقويم أداء مديري التعليم بناء على الكفايات اللازمة لهم.
- واقع احتياجات مديري التعليم بناء على الكفايات اللازمة لهم.
- معايير أداء مديري التعليم في ضوء الكفايات اللازمة لهم.
- تصميم برنامج لتطوير أداء مديري التعليم بناء على الكفايات اللازمة لهم.
- تصميم برنامج لإعداد مديري التعليم في ضوء الكفايات اللازمة لهم.

المراجــــع

أولاً: المراجع العربية:

١) أبانمي، محمد عبد العزيز، الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بالمملكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض ١٤١٥هـ.

٢) إبراهيم، مفيدة محمد، القيادة التربوية في الإسلام، ١٤١٧هـ، ١٩٩٧.

٣) البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب، الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(٢)، المجلد السابع، ١٩٩٣.

٤) بخش، هالة طاهر، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية وطرق تنميتها، ط١، جدة، دار عكاظ للطباعة و النشر، ١٩٩١.

٥) البكر، فوزية، مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية و الأهلية في مدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية(٢) المجلد العاشر، ١٤١٨هـ.

٦) بني رشيد، عبدالقادر عبدالله: الدور القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين معهم من وجهة نظر العاملين، (رسالة ماجستير من جامعة اليرموك، ١٩٩١م).

٧) الجبر، زينب علي، الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٢م.

٨) الحارثي، عبد الله رده، فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية،

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٣.

٩) الحبيب، فهد إبراهيم، الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى الموجه من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين أنفسهم في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد(٥١) خريف ١٩٩٦م.

١٠) الحبيب، فهد إبراهيم، الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مدير المدرسة كما يدركها الموجهون والمعلمون والمديرون أنفسهم، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(١٩)الجزء(٤) ١٩٩٥م.

١١) حبيل، عبد (الله) علي: تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، (رسالة دكتوراه من جامعة عين شمس، ١٩٩١م).

١٢) حسن، محمد عبد الغني، مهارات قيادة الآخرين.

١٣) خصاونة، عمر محمد: تصورات القادة التربويين في الأردن للأولويات التربوية في القرن الحادي والعشرين، (رسالة ماجستير من جامعة اليرموك، ١٩٩٧م).

١٤) الخياط، عبد الكريم، وعبد الرحمن ذياب، نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد٣٨ شتاء ١٩٩٦.

١٥) الدايل، عبد الرحمن سليمان، أساليب تنمية ورفع الكفاءة الإدارية لمديري المدارس الابتدائية بالمملكة، مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف، العدد ٢٤، السنة ١٥، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

١٦) الدعيج، عبد العزيز دعيج، دراسة تقويمية للوظائف القيادية لإدارة المناطق التعليمية في دولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٣٣، المجلد ٩، خريف ١٩٩٤.

١٧) الدويك، تيسير، وحسين ياسين، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، بدون تاريخ.

١٨) الزامل، سليمان، تحديد صلاحيات الإدارة المدرسية، دراسة ميدانية لمعوقات تفويض بعض صلاحيات إدارات التعليم لإدارات المدارس، (رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، ١٤١٩هـ).

١٩) الزهراني، محمد علي أحمد الحسني، المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، دراسة ميدانية بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، ١٤٢٠هـ).

٢٠) سبنسر، لايل وسيجان سبنسر: الجدارة في العمل، نماذج للأداء المتفوق، ترجمة: أشرف فضيل عبدالمجيد جمعة، ١٤٢٠هـ، /١٩٩٩م.

٢١) السلمي، علي: الإدارة المعاصرة.

٢٢) سليمان، عرفات عبد العزيز، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي والمعاصر، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

٢٣) السنبل، عبد العزيز بن عبد الله وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٦، ١٤١٩هـ.

٢٤) الشمري، عبدالرحمن بن محيسن: أساليب تنمية الكفايات المهنية لمديري المدارس التعليم العام بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير من جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م).

٢٥) الشمري، مطر سالم: مدى معرفة وممارسة مديري المدارس في دولة قطر للكفايات المهنية الأساسية وحاجتهم لها، (رسالة ماجستير من جامعة اليرموك، ١٩٩٦م).

٢٦) صائغ، عبد الرحمن احمد، التعليم في المملكة العربية السعودية- رؤية مستقبلية، ورقة مقدمة لمؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، الرياض ٧- ١١ شوال، ١٤١٩هـ.

٢٧) صائغ، عبد الرحمن بن أحمد بن محمد: التعليم في المملكة العربية السعودية – رؤية مستقبلية – ورقة مقدمة لمؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، الرياض، ٧- ١١ شوال ١٤١٩هـ.

٢٨) صادق، حصة محمد: تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، (رسالة دكتوراه من جامعة عين شمس، ١٩٩٠م).

٢٩) الصقر، أحمد محمد، تطوير محتوى مادة الرياضيات في التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠/١٤٢١.

٣٠) الطويل، هاني عبدالرحمن صالح: الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، سلوك الأفراد والجماعات في النظم، عمان، الجامعة الأردنية ١٩٨٦م.

٣١) العباد، سعد بن عبد الله، القيادة، موقع Islamtoday.net، ٢٠٠٢.

٣٢) عبيدات، زهاء الدين أحمد: تحليل وتقويم القيادة والإدارة التربوية في الأردن في ضوء المنظور الإسلامي، (رسالة دكتوراه من جامعة أم درمان، ١٩٩٥م).

٣٣) العتيبي، لفا محمد، دور التوجيه التربوي في تطوير كفايات معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٨هـ.

٣٤) العزيزي، أحمد، وبهجت الرفاعي، تصور للكفايات اللازمة للمعلم في ضوء النظرة الإسلامية للتربية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، بدون تاريخ.

٣٥) علقم، شفيق محمد محمود: تطوير الإدارة التعليمية في ضوء الكفايات اللازمة لمديري التربية والتعليم في الأردن (رسالة لنيل الدكتوراه من كلية معهد

الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، عام ١٩٩٣م).

٣٦) عمر، محمد زيدان، البحث العلمي- مناهجه وتقنياته، جدة، دار الشروق، ١٩٨٣هـ.

٣٧) الفداء، فاروق حمدي، تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النفسية، بيروت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٩.

٣٨) القاسم، منصور بن أحمد: دور مديري المدارس الثانوية في تنمية كفاءة المعلمين مهنيا من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير من جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، ١٤١٩هـ).

٣٩) قباعة، علي محمد: تقويم الإدارة التربوية الوسطى في الأردن، (رسالة ماجستير من الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م).

٤٠) القرشي، حسان ضيف الله: أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مدير المدرسة، مجلة جامعة أم القرى، السنة الثالثة، العدد الرابع، ١٤١١هـ.

٤١) كاظم، حسين: التجربة المصرية في الإصلاح الإداري، مجلة التنمية الإدارية، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، العدد ٥٦، السنة ١٥، القاهرة: يوليو ١٩٩٢، ص٤.

٤٢) الكندري، عبد الله، تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٣٣ خريف ١٩٩٤.

٤٣) المبعوث، محمد الحسن، استراتيجية تطوير إدارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٠١هـ.

٤٤) مرعـي، توفيـق أحمـد وآخـرون، آراء المشـرفين التربـويين في الأردن في مـدى تمكـنهم مـن الكفايـات الأدائيـة الأساسـية ومـدى اسـتخدامهم لهـا، دراسـات تربوية، القاهرة، المجلد السابع، الجزء، ٤٥، ١٩٩٢.

٤٥) مرعـي، توفيـق، الكفايـات التعليميـة في ضـوء الـنظم، عمـان، دار الفرقـان، ط١، ١٤٠٣هـ.

٤٦) المسـاد، محمـود وآخـرون، واقـع الإدارة المدرسـية وتوجهـات تطويرهـا، ورقـة بالاستنسل مقدمة إلى وزارة التربية والتعليم بالأردن، ١٩٩٧.

٤٧) مصطفى، أحمد سيد: المدير في عالم متغير، القاهرة: د. ن، ١٩٩٥م.

٤٨) معاجيني، أسـامة حسـن محمـد، الكفايـات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولـة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين، المجلـة التربويـة، العـدد ٤٩، المجلـد ١٣، خرف ١٩٩٨.

٤٩) مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخلـيج: الاتجاهـات العالميـة المعاصـرة في القيـادة التربوية، ١٤٠٤هـ.

٥٠) المهنا، محمد بن سليمان، واقع الصلاحيات الممنوحة لمديري التعليم والعوامـل المؤثرة فيها، رسالة غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤١٨هـ.

٥١) نشوان، يعقوب، وعبـد الـرحمن الشـعوان، الكفايـات التعليميـة لطلبـة كليـات التربية بالمملكة العربية السعودية، الرياض، مجلـة جامعـة الملـك سـعود، العلـوم التربوية (١) المجلد الثاني ١٩٩٠.

٥٢) نشـوان، يعقوب حسـين: الإدارة والإشـراف التربـوي، ط٣، الأردن: دار الفرقان، ١٩٩٢.

٥٣) النويصر، منصور صالح عبدالرحمن: كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير من جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، ١٤١٩/١٤٢٠).

٥٤) الهدهود، دلال عبد الواحد، الكفايات الأساسية لمدير المدرسة في التعليم في دولة الكويت، دراسات تربوية، القاهرة المجلد ٧، الجزء ٣٧، ١٩٩١.

٥٥) الهذلي، عبد الله محسن حسن، مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد التاسع، العدد ٣٥، ١٩٩٥.

٥٦) وزارة المعارف، الأمانة العامة لإدارات التعليم، المهام - الهيكل التنظيمي والهيكل الإشرافي، ١٤٢١هـ.

٥٧) وزارة المعارف، الدليل التنظيمي لإدارات التعليم في المحافظات، ١٤١٨هـ.

٥٨) وزارة المعارف، الدليل التنظيمي لإدارات التعليم في المناطق، ١٤١٨هـ.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

1) American Association of School Administration (AASA), Professional Standards for the Superintendency, 1993.
2) Ashton, Chris, How Competencies Boost Performance, 1996.
3) Bahg, Chang, Major Systems Theories Throughout the World, Behavioral Science, Vol. 35, Issue 2, p 79. 1990.
4) Bland, Corol, Administrator Evaluation Through College Feedback, Journal Citation, V45 n1 p19-31 Spr 1994.
5) Bomyas, John Michael, Forecasting the Emerging Role of the Teacher in a Total Quality Management Context in Schools, a Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1995.
6) Bruce, Macfarlane, Competence – Based Management Education and the Needs of the Learning Organization, 1994.
7) Cave, Ernie and Pennty McKeon, Managerial Effectiveness: The Identification of Need, 1993.
8) Chase, Susan, Ambiguous Empowerment: the Work Narratives of Women School Superintendents. 1995.
9) Cherniss, Cary, Social and Emotional Learning for Leaders, 1998.
10) Chion, Kenney, Search Consultant: Boon or Bane to Non-Traditional Candidates for the Superintendency? 1994.
11) Civilly, Franco, Personal Competencies, Organizational Competencies, and Employability. 1998.
12) Clark, Donald, Building the Leadership Competency Model, http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/build.html, 1999.
13) Clark, Terry, Collaboration To Build Competence. The Urban Superintendents Perspective. 1991.
14) Clarke, John, Growing High School Reform: Planting the Seeds of Systematic Change, NASSP Bulletin, April 1999.
15) Coulson-Thomas, Colin, Developing Directors: Building an Effective Boardroom Team, Journal of European Industrial Training, Vol. 18 No. 6, 1994, pp. 29-52.
16) Curcio, John Joseph, Relationships among Administrator Personality, Perceptions of Feedback Source Credibility, and Attitudes Toward Program Feedback, 1999.
17) Darby, Roger, Competence – Based Management Development: Rhetoric and Reality, 1995.
18) Davies, Brent, School Leadership for the 21st Century, a Competency and Knowledge Approach, 1997.
19) DeLuca, Joseph and others, The Principal at Risk: Career Threatening Problems and Their Avoidance, 1997.
20) Domenech, Daniel, Surviving the Ultimate Stress, 1996.

21) Edington, Jhon, An Analysis of the Evaluation Processes Used by Arkansas School Boards To Evaluate Superintendents, 1992.
22) Ford, Michael r. Perceptions of Superintendents on Leadership skills and traits of school leaders for the twenty – first century, 1999.
23) George, Paul and McEwen, High Schools for a New Century: Why Is the High School Changing? NASSP Bulletin/April 1999.
24) Gmelch, Walter, Breaking out of Superintendent Stress, 1996.
25) Golden, Enid B. A study of the Relationship between Superintendents' Perceived Leadership Practices and Socioeconomic Status of School Districts in New Jersey, 1999.
26) Goleman, Daniel, Leadership That Gets Results, Harvard Business Review, March-April 2000.
27) Griffith, M, Principal Competency Profile, http://www.discover.tased.edu.au/Pl/pcp.htm, 2000.
28) Henkin, Alan, Social Skills of Superintendents: A Leadership Requisite in Restructured Schools, 1993.
29) Hines, Elena Casariego, The Perceptions of lay Catholic Elementary School principals and Superintendents of the Faith Leadership Formation of Principals, 1999.
30) Ho, Wen-Rong, Executive Staffing Competencies Relating to Human Resource Practices, Journal of Personnel Evaluation in Education 10: 161-172, 1996.
31) Hoffman, Daniel Steven, The Dynamics between Leadership and Learning in School Principals, 1999.
32) Hoffman, Terrence, The Meanings of Competency, Journal of European Industrial Training, Vol. 23, Issue 6, Date 1999.
33) Houston, Paul, A lens on Leadership, 1994.
34) Keyes, Marie and others, Performance Assessment,1995.
35) Kowal, Jhon, Standards Promote Schools of the Future, 1994.
36) Mahoney, Jim, The Secrets of Their Success, 1996.
37) May, Andrew, Think globally – act locally! Competencies for global management, 1997.
38) Norton, Scott and others, The School Superintendency: New Responsibilities, New Leadership,1996.
39) Ornstein, Allan, School Superintendents and School Board Members: Who They Are, Contemporary Education, Vol. 63, No. 2, Winter 1992.
40) Ovando, Martha, Superintendents Multicultural Competencies, 1997.

41) Page, Ronald, Development and Cross-Cultural Application of a Competency Assessment Questionnaire, 1992.
42) Pierson, Max, Am I Certifiable? Superintendents on the Move, 1991.
43) Portin, Bradley and others, The Changing Principalship and Its Impact: Voices from Principals, NASSP Bulletin December 1998.

44) Rasmussen, Ole Elstrup, Co-ordinating Co-operation in Complex Information

Flows: A Theoretical Analysis and Empirical Description of Competence-determined Leadership, 1997.
45) Rouse, Lawrence Lee, A Comparison of African and Anglo-European Community College Leaders, Doctoral Dessertation,1998.
46) Rowe, Christopher, Clarifying the Use of Competence and Competency Models in Recruitment, Assessment and Staff Development, 1995.
47) Sandwith, Paul, A Hierarchy of Management Training Requirements: The Competency Domain Model, Public Personnel Management Vol. 22 No. 1 (Spring 1993).
48) Smith, Kari, Evaluating Portfolio Use as Learning Tool for Professionals, Scandinavian Journal of Education, v42 n2 p193-205 Jun 1998.
49) Smith, Ladd, Reshaping Teacher Evaluation: Promoting Teacher Involvement to Effective Evaluation, 1997.
50) Smith, Linda Gray, The Development and Implementation of 360 Degree. Feedback for Administration of a K-12 public School District, 2000.
51) Stufflebeam, Daniel, Evaluation of Superintendent Performance: Toward a general Model, 1994.
52) Stufflebeam, Daniel, The Troubled State of Superintendent Performance Evaluation. 1994.
53) Victoria, Department of Education, Principal Class Handbook, 1999.

الكفايات اللازمة لمديري التعليم
في المملكة العربية السعودية

هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وقائمة لأساليب تنميتها، ودراسة مدى توافر هذه الكفايات لديهم، ومدى ممارستهم لأساليب تنميتها، ودراسة العلاقة بين توافر هذه الكفايات لدى مديري التعليم وبعض المتغيرات (مؤهلاتهم العلمية، خبرتهم في إدارة التعليم، قطاعهم التعليمي (بنين/بنات).

وفي ضوء نتائج الدراسة النظرية والتطبيقية التي تمّ التوصل إليها، يقدم الباحث بعض التوصيات التي يأمل أن تسهم في رفع مستوى أداء مديري التعليم في المملكة العربية السعودية. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم مهمة، وعليه يوصي الباحث بضرورة استفادة مديري التعليم من هذه الكفايات من خلال: قيام مدير التعليم بمراجعة قائمة الكفايات اللازمة لمديري التعليم التي توصلت إليها الدراسة، ويحدد بشكل ذاتي وبكل موضوعية الكفايات غير المتوافرة لديه بقصد العمل على اكتسابها. وأن تقوم الوزارة بتصميم بطاقة تقويم لمديري التعليم في ضوء الكفايات التي توصلت إليها الدراسة، ومن خلال مرور مشرفي الأمانة العامة لإدارات التعليم على هؤلاء المديرين تحدد الكفايات غير المتوافرة بشكل كاف لدى كل منهم بواسطة بطاقة التقويم وذلك بقصد مساعدة المديرين على اكتسابها. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن قائمة أساليب تنمية كفايات مديري التعليم مهمة، وعليه يوصي الباحث مديري التعليم بضرورة الاستفادة من هذه الأساليب من خلال: أن يحدد مدير التعليم الكفايات غير المتوافرة لديه بشكل كاف، يقوم بمراجعة قائمة أساليب تنمية كفايات مديري التعليم التي توصلت إليها الدراسة، ويحدد منها ما ينمي هذه الكفايات غير المتوافرة لديه بشكل كاف ليعمل على ممارستها. وأن تقوم الوزارة بتصميم بطاقة تحتوي على قائمة أساليب تنمية الكفايات التي توصلت إليها الدراسة لتحديد الأساليب غير الممارسة من قبل كل مدير من مديري التعليم وذلك للعمل على توفير الفرص لممارستها لتنمية الكفايات غير المتوافرة بدرجة كافية لديهم.

كما خرجت الدراسة بعدة نتائج وتوصيات مهمة تم ذكرها .





جامعة حائل
University of Ha'il

المملكة العربية السعودية

جامعة حائل- وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

مركز النشر العلمي والترجمة

ردمك: ٤-٤-٩٠٤٥١-٦٠٣-٩٧٨